أثر التدريب على استراتيجية حل المشكلة المستند إلى السمات الانفعالية - السلوكية في تنمية دافعية التعلم

إعداد

فراس جورج إبراهيم طنوس

المشرف

الدكتور نصر يوسف مقابله

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي

جامعة اليرموك

تشرين أول، 2007

قرار لجنة المناقشة

أثر التدريب على استراتيجية حل المشكلة المستند إلى السمات الانفعالية - السلوكية في تنمية دافعية التعلم

إعداد

فراس جورج إبراهيم طنوس

بكالوريوس إرشاد وصحة نفسية، الجامعة الأردنية، 1998

ماجستير إرشاد نفسي وتربوي، الجامعة الأردنية، 2002

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في تخصص علم النفس الإرشادي والتربوي في جامعة اليرموك، اربد، الأردن

وافق عليها

نصر يوسف مقابله.................................**مشرفاً ورئيساً**

أستاذ مشارك في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك

شفيق فلاح علاونه.................................**عضواً**

أستاذ في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك

أحمد سليمان عودة ....**عضواً**

أستاذ البحث والتقويم التربوي، جامعة اليرموك

أسامة محمد بطاينه................................. **عضواً**

أستاذ مشارك في التربية الخاصة، جامعة اليرموك

يوسف محمود قطامي................................. **عضواً**

أستاذ في علم النفس التربوي، الجامعة الأردنية

تاريخ مناقشة الرسالة 23 / 10 /2007م

إهداء

إلى والدي رمز الكفاح والعطاء، ووالدتي نبع الحنان..........

إلى إخوتي وأخواتي رمز الصمود...........

لأنكم الأسرة التي أحب، أهدي لكم عملي هذا عربون ثمرة الجهد الجهيد

الذي بذلتموه من أجل تعليمي وتحقيق أهدافي المستقبلية..........

شكر وتقدير

أتقدم بوافر الشكر وعظيم التقدير لأستاذي الفاضل الدكتور نصر يوسف مقابلـــه الـــذي منحني من علمه الفيّاض ووقته الثمين وتوجيهاته السديدة ما ساعدني على تلمس الصواب في سطور وصفحات هذه الثمرة الجامعية واغنائها بآرائه ومقترحاته فكان خير ســبيل لتــسهيل مهمتي وخير موجه ومرشد له الفضل بعد الله في ظهور البحث بهذه الصورة.

ومزيدا من الشكر إلى الأستاذ الدكتور شفيق علاونه الذي لم يتوان لحظة من اللحظات عن مد يد العون والمساعدة من خلال مبادراته الطيبة في تحكيم استبانات وأدوات أطروحتـــي الجامعية، فكانت لتوجيهاته المثمرة وتعاونه منقطع النظير أن ازددت علما في العديد من الأمور كانت خافية عني، فله من الله خير الثواب وله مني خير الدعاء.

وعرفانا بالجميل اتقدم بخالص الشكر وعظيم التقدير إلى الأستاذ الدكتور أحمد عـــودة الذي حرص برحابة صدر على تحمل عناء تقويم بعض اعوجاجات هذه الأطروحة وتحـسين المعالجات الاحصائية فكان له رصيد ثري من العطاء، فهو الأستاذ والموجـــه الـــسديد الـــذي أعطى وأفاد وساهم بكل الأمانة والصدق.

كما أخص بالشكر كل من عضوي لجنة المناقشة الأســـتاذ الـــدكتور يوســـف قطـــامي والدكتور أسامة بطاينة لتفضلهم بمناقشة الرسالة وإبداء الإرشادات التي أثرت الرسالة.

وباعتزاز، فقد تضيق كلمات الشكروتعجز عبارات التقدير عن تقـــديم وافـــر شـــكري وعظيم امتناني إلى والداي العزيزين وإخوتي الدكتور عادل والمهندس فـــارس الـــذين كـــانوا جميعا سندا لي بعطفهم وحنانهم وعطاءاتهم اللامحدودة .

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

قائمة الملاحق

الملخص

طنوس، فراس جورج إبراهيم. اثر التدريب على استراتيجية حل المشكلة المستند إلى السمات الانفعالية – السلوكية في تنمية دافعية التعلم. رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك، 2007. (المشرف: د. نصر يوسف مقابله)

هدفت الدراسة الحالية إلى بيان اثر التدريب على استراتيجية حل المشكلة المستند إلى السمات الانفعالية – السلوكية في تنمية دافعية التعلم. وبشكل محدد حاولت الدراسة الإجابة عن السؤالين التاليين:

1- ما أثر التدريب على استراتيجية حل المشكلة المستند إلى السمات الانفعالية – السلوكية في تنمية دافعية التعلم لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية والذين يمتلكون سمات انفعالية – سلوكية منخفضة ؟

2- هل يختلف أثر التدريب على استراتيجية حل المشكلة المستند إلى السمات الانفعالية – السلوكية في تنمية دافعية التعلم على الأبعاد الستة لمقياس دافعية التعلم لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية والذين يمتلكون سمات انفعالية – سلوكية منخفضة باختلاف الجنس والمجموعة والتفاعل بينهما ؟

وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم اختيار عينة تكونت من (48) طالبا وطالبة يمتلكون سمات انفعالية – سلوكية منخفضة كما أشارت درجاتهم على مقياس تقدير السمات الانفعالية – السلوكية (BERS-2) حيث تم تقسيمهم عشوائيا إلى مجموعتين تجريبية مكونة من (24) طالبا وطالبة، والأخرى ضابطة مكونة من (24) طالبا وطالبة، بعد التأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار القبلي لدافعية التعلم.

كما تم استخدام مقياسين في هذه الدراسة: المقياس الأول هو الصورة المعربة من مقياس دافعية التعلم، لتحديد مستوى دافعية التعلم لكلتا المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج وبعده. أما المقياس الثاني فهو مقياس تقدير السمات الانفعالية –

السلوكية(BERS-2) بعد تعريبه وتقنينه إلى الصورة الأردنية واستخراج دلالات الصدق والثبات له، لتحديد الطلبة ذوي السمات الانفعالية والسلوكية المنخفضة.

ولتحقيق هدف الدراسة، فقد تم تصميم برنامج تدريبي مبني في ضوء الأبعاد الستة لمقياس تقدير السمات الانفعالية – السلوكية، حيث تلقى أفراد المجموعة التجريبية التدريب على هذه الأبعاد باستخدام استراتيجيتي العصف الذهني وتحليل الوسائل والغايات بواقع (13) جلسة تدريبية مدة كل منها (50) دقيقة على مدار أربعة أسابيع بواقع ثلاثة لقاءات لكل أسبوع.

أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي(ANOVA) وتحليل التباين المتعدد (MANOVA) على الاختبار البعدي للمقياس الكلي لدافعية التعلم وجود أثر للبرنامج التدريبي في تنمية دافعية التعلم لدى عينة الدراسة لصالح المجموعة التجريبية.

أما فيما يتعلق بالأبعاد الفرعية الستة لمقياس دافعية التعلم فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين الذكور والإناث على البعد الخامس لمقياس دافعية التعلم (بعد الطاعة) لصالح الإناث، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين الذكور والإناث على البعد الثالث لمقياس دافعية التعلم (بعد الاجتماعية) لصالح الذكور، في حين لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين الذكور والإناث على الأبعاد الفرعية الأخرى (الميل، والدفء، والكفاءة، والمسؤولية) لمقياس دافعية التعلم.

كما أشارت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) لتفاعل الجنس والمجموعة على الاختبار البعدي لدافعية التعلم على البعد الثالث لمقياس دافعية التعلم (بعد الاجتماعية) لصالح الذكور، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) لتفاعل الجنس والمجموعة على الاختبار البعدي لدافعية التعلم بين الذكور والإناث على البعد الخامس لمقياس دافعية التعلم (بعد الطاعة) ولصالح الإناث.

الكلمات المفتاحية: الدافعية، سمات انفعالية – سلوكية، استراتيجية، حل المشكلة، العصف الذهني، تحليل الوسائل والغايات.

الفصل الأول

أثر التدريب على استراتيجية حل المشكلة المستند الي السمات الانفعالية - السلوكية في تنمية دافعية التعلم

المقدمة:

تحظى الدافعية بأهمية بالغة في مجال علم النفس لما للدافعية من أهمية في بناء وتكامل الشخصية وتحديد أنواع السلوك الإنساني، فلا يكاد أي نشاط يقوم به الكائن الحي إلا ويكون له هدف ومغزى يسعى إلى تحقيقه وإشباعه، والإنسان كائن حي قادر على أداء تشكيلة واسعة من السلوكيات كالإدراك والتذكر وحل المشكلات والتعلم. والدافعية هي التي تدفع العضوية إلى أداء تلك السلوكيات وتحفزها لأداء نشاط معين (Burns & Dobson, 1984).

كما تتصف الدافعية بأنها ذات أبعاد متعددة (Multidimensional)؛ حيث أنها تساعدنا في الكشف عن محتويات الطبيعة البشرية وتزودنا بالمعرفة النظرية والعملية حول أهمية ما نعتقد وكيف نسيّر حياتنا بشكل أفضل؛ لذا فهي مهتمة بالعوامل الداخلية والخارجية وملاحظة وتفسير أسباب السلوك، كما أنها تعد مصدراً للطاقة البشرية التي تمد السلوك وتستثير نشاطه وتوجهه نحو أهداف معينة (Reeve, 2001).

ويضيف ترافرز (Travers,1979) أن الدافعية تسهم في إحداث تغييرات طبيعية وانفعالية ومعرفية لدى الفرد سواء من ناحية الفهم والانتباه والتذكر والنسيان أو من خلال تأثيرها على التفكير والتعلم. ويساعدنا مفهوم الدافعية في تفسير الفروق الفردية في التحصيل الدراسي عندما تكون هذه الفروق راجعة لعوامل غير الذكاء والاستعداد الدراسي، فكثيراً ما نجد طلاباً منخفضي القدرة ومع ذلك يتميزون بتحصيل دراسي عالٍ، وطلاباً آخرين ذوي ذكاء مرتفع لكن تحصيلهم الدراسي منخفض، أي أن توقعاتنا للتحصيل تختلف سلباً أو إيجابا عما

يحدث وغالباً ما يكون العامل المسئول في مثل هذه الحالات هو ارتفاع أو انخفاض مستوى الدافعية للتحصيل (أبو علام، 1986).

لقد ميّز توق وعدس (1984) بين الدافعية ودافعية التعلم على اعتبار أن الدافعية هي حالات داخلية أو خارجية للكائن الحي تحرك سلوكه وتوجهه نحو تحقيق هدف أو غرض معين وتحافظ على استمراريته حتى يتحقق ذلك الهدف. أما دافعية التعلم فهي حالة خاصة من الدافعية تشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه إلى الموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه والاستمرار فيه حتى يتحقق.

ويشير ترافرز(Travers,1979) إلى وجود ثلاث وظائف للدافعية في التعلم فهي تعمل على تنشيط الطلاب وهذا النشاط يبقى مستمراً ما دام الهدف لم يتحقق بعد، كما أنها توجه نشاطات الطلاب نحو أهداف معينة مختارة بفعل دافع التوجيه (Guiding Motive) ،وأخيراً فإنها تؤدي وظيفة انتقائية بتحديد أي النتائج مقنعة وجذابة والتي بدورها تؤثر على الأداء. بينما يشير كل من (توق وعدس،1984) إلى أن الوظائف الدافعية الأساسية في التعلم يمكن إجمالها في أربع وظائف هي الوظيفة الاستثارية والوظيفة التوقعية والوظيفة الباعثية والوظيفة العقابية.

ويشير الزحيلي(2002) إلى أن أهم الدوافع التي ترتبط بالتعلم هي دافع حب الاستطلاع ودافع المعالجة والاكتشاف ودافع الاستثارة الحسية ودافع الإنجاز والتحصيل ودافع الانتماء ودافع التنافس والحاجة إلى التقدير والدافع المعرفي. أما أرمرود (Ormrod, 1995) فقد بيّنت انه من المحتمل امتلاك الطلاب مستويات متفاوتة من الدافعية نحو المواضيع المختلفة التي يتضمنها المنهاج الدراسي، لذا فإن الدافعية للتعلم تختلف بين الطلبة الذين لديهم أهداف تعليمية والطلبة الذين لديهم أهداف أدائية، فالطلبة من ذوي الأهداف التعليمية يعتقدون أن الكفاءة تتطور من خلال الوقت والممارسة والجهد لذا فهم يختارون مهاماً تعليمية تزيد فرصهم

للتعلم ويستجيبون للمهام السهلة بشعور من الملل، ويستخدمون استراتيجيات تشجع فهمهم للمواضيع ويقوّمون أدائهم بالنسبة للتقدم الذي يحققونه؛ لذا فهم مدفوعون داخلياً للتعلم. أما الطلبة من ذوي الأهداف الادائية فيعتقدون أن الكفاءة هي حالة ثابتة والناس إما يملكونها كموهبة أو لا يمتلكونها، لذا فهم يختارون مهاماً سهلة تزيد فرصهم نحو أداء هذه المهمات ويبتعدون عن المهام التي تجلب لهم الفشل، كما انهم يستجيبون للمهام السهلة بشعور الفخر وينظرون للجهد على انه علامة دالة على الكفاءة المنخفضة، كما انهم يستخدمون استراتيجيات تشجع تعلماً سطحياً واستظهارا للمواضيع مثل التكرار والحفظ عن ظهر قلب ويقوّمون أدائهم بالنسبة لمقارنتهم مع زملائهم، لذا فهم مدفوعون خارجياً للتعلم.

ويضيف كلاً من ديراد وشونيبرغ (Deraad & Schouwenburg , 1996) إلى وجود علاقة وثيقة بين سمات الأفراد ودافعيتهم للتعلم، فقد بيّنوا وجود مجموعة كبيرة من السمات قدرت بنحو(1203) سمات صنّفت على أنها ذات صلة بدافعية التعلم، كما أشارت نتائج أبحاثهما إلى أن النجاح أو الفشل في التعلم يرتبط بشكل كبير مع الانبساطية والوعي؛ فسمات الأفراد لها تأثير قوي على دافعيتهم ويؤكد على ذلك ما أشار إليه مورفي الوارد في (Cofer & Appley, 1968) باعتبار أن الدافعية هي أفعال الكائنات الحية محددة جزئياً بطبيعتها أو بناءها الداخلي، أما سلوكيات وانفعالات الأفراد فهي نتيجة للأحداث التي تحفزهم؛ لذا فهم يبدون سلوكيات وانفعالات تعتمد بطبيعة الحال على نوعية المحفزات وعلى تجربتهم المسبقة معها؛ فالسلوكيات والانفعالات نسبية تحدث كاستجابة للأحداث ذات الصلة بالدافعية أو نتيجة استدعاء للعمليات العقلية(Carlson , Martin & Buskist , 2004).

وتتبدى أهمية الدافعية أيضاً في زيادة قدرة المتعلمين على حل المشكلات؛ حيث أن العديد من المشكلات اليومية تتأثر بمدى امتلاك الفرد للمهارات التكيفية للتعامل مع تغييرات الحياة. وإستراتيجية حل المشكلة هي إستراتيجية لها وظيفة تكيفية تؤثر على الاستجابة الانفعالية لدى الفرد محدثةً تغييرات دالة في الانفعالات والتي بدورها تنعكس على سلوكه (زواوي، 1992). وتكمن أهمية إستراتيجية حل المشكلة من خلال ما تقدمه من مساعدات في تحسين القدرات التحليلية وتعلم الحقائق والمهارات والمفاهيم ونقلها إلى مواقف جديدة، فإستراتيجية حل المشكلة تعمل على تعزيز التطور الانفعالي وتحسن من دافعية الطلبة نحو التعلم، ويؤكد على ذلك ما أشار إليه فيرميير وبوكارست وسيجرز(Vermeer, Boekaerts,&Seegers,2000) في دراستهم التي بيّنت أن الدافعية ترتبط بسلوك حل المشكلات بنوعيه الحسابي والتطبيقي.

ولما كان موضوع الدافعية يحتل مكانة هامة في مجال التعلم والتعليم الصفي، فإن مستوى دافعية الطلاب للتعلم تتأثر بسماتهم الانفعالية – السلوكية، الأمر الذي يجعله مصدر قلق للكثير من المعلمين وأيضاً مصدر اهتمام يدفع المعلم إلى ابتكار الاستراتيجيات المناسبة لرفع مستوى دافعية الطلبة نحو التعلم آخذاً بعين الاعتبار سماتهم الانفعالية – السلوكية، وهذا الأمر أصبح ملحاً يفرضه تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى الكثير من الطلبة، ولذلك فإن تنمية دافعية الطلبة للتعلم يتطلب منا كمعلمين التعرف على سماتهم الانفعالية – السلوكية وابتكار الاستراتيجيات المساعدة في مجال التعلم والتعليم والتي أضحت قضية أساسية في مجال تطوير قدرة الطلبة وتنمية دافعيتهم للتعلم؛ ولغايات هذه الدراسة سيتم بيّان أثر التدريب على استراتيجية حل المشكلة المستند الى السمات الانفعالية – السلوكية في تنمية دافعية التعلم.

الدافعية:

إن كلمة الدافعية " motivation" مشتقة من اللغة اللاتينية وتعني الحركة " move" وترجع إلى قوة الحركة التي تحفز السلوك؛ حيث أن الدوافع لا يمكن ملاحظتها بشكل مباشر ولكنها تنشأ عن السلوك (Westen, 1999).

وقد أشار العديد من العلماء إلى الدافعية وحاولوا تحديد مفهومها من منظورات متعددة؛ فقد أشار ماير إلى أن الدافعية هي تعبير مستقبلي يتأثر بالنتائج التي ستؤدي إلى السلوك، كما نظر إتكنسون إلى الدافعية على اعتبار أنها الإثارة من اجل التوجه نحو العمل لتحقيق واحد أو أكثر من النتائج، أما ماسلو فيرى أن الدافعية هي خاصية عامة تتميز بها كل الكائنات الحية (Cofer & Appley , 1968).

وينظر موراي إلى الدافعية على أنها عامل داخلي يثير ويوجه سلوك الفرد، وهذا الدافع يضم عاملين مهمين: فالأول هو دفع الفرد نحو العمل، والثاني هو كف هذا الدافع عند إشباعه في حالة الوصول إلى الهدف أو الحصول على المكافأة والشعور بالرضا (Murray ,1964). كما يعّرف بول (Ball,1977) الدافعية بأنها عملية معقدة من الإثارة تعمل على تدعيم السلوك وتوجيهه. أما سلافن (Slavin,1994) فقد عرفها بأنها الميل العام للوصول إلى أهداف معينة.

ويشير كل من إيجن وكوسبار (Eggen & Kaucbar, 1999) إلى أن الدافعية هي القوة التي تحرك السلوك وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو الهدف؛ وهذا يتفق إلى حد ما مع ما ذكره علاونه المشار إليه في(الريماوي، 2004) بأن الدافعية هي عملية، أو سلسلة من العمليات، تعمل على إثارة السلوك الموجه نحو هدف وصيانته والمحافظة عليه وإيقافه في نهاية المطاف.

كما يعرف قطامي (2005) الدافعية بأنها طاقة كامنة لدى الفرد تعمل على استثارته، ليسلك سلوكاً معيناً في العالم الخارجي، ويتم ذلك عن طريق اختيار الاستجابة المفيدة وظيفياً له في عملية تكيّفه مع بيئته الخارجية، ووضع هذه الاستجابة في مكان الأسبقية على غيرها من الاستجابات المحتملة مما يترتب عليه إشباع حاجة معينة.

ويمكن تقسيم الدوافع إلى قسمين (نشواتي، 1984) هما:

1- الدوافع الأولية: وتنشأ عن حاجات الجسم الخاصة بوظائفه العضوية والفسيولوجية كالحاجة إلى الطعام والماء والجنس ويؤدي عدم إشباع هذه الحاجات إلى حالة من التوتر تدفع الكائن الحي إلى النشاط والقيام ببعض الأعمال لإعادة التوازن.

2- الدوافع الثانوية: وتسمى بالدوافع النفسية – الاجتماعية؛ فهي نفسية لأنها ليست ناشئة أساسا عن حاجات بدنية مثل الدوافع الفسيولوجية، وهي اجتماعية لأنها تتعلق في الأغلب بعلاقات الفرد مع غيره من الناس.

ويشير فيلدمان (Feldman,1990) أن الدافعية مفهوم يتضمن كل الدوافع؛ فالدافعية هي القوة التي تحفز وتدفع الفرد للقيام بالأنشطة، وأشار بوجود نوعين من الدافعية هما:

1- الدافعية الداخلية: أي أن الطلاب يكونون مدفوعين داخليا بواسطة عوامل ذاتية أو موجودة في المهمة التي يؤدونها.

2- الدافعية الخارجية: وفيها يكون الطلاب مدفوعين خارجيا نتيجة عوامل خارج أنفسهم بهدف الحصول على تعزيز من وراء تنفيذهم لبعض الأنشطة.

ومن الجدير بالذكر أن الطلاب يقومون بإظهار الآثار المفيدة للدافعية عندما يكونون مدفوعين داخليا للقيام بالأنشطة الصفية. ويرى كل من ديسي وريان(Deci & Ryan, 1985) بأن الدوافع الداخلية هي دوافع موروثة تجعل الفرد يؤدي عملا ما لأنه يشعر بالاستمتاع عند

تأديته، أما الدوافع الخارجية فهي دوافع تجعل الفرد يقوم بتأديتها من أجل التعزيز الخارجي فقط. وتضيف اورمرود (Ormrod,1995) أن الطلاب المدفوعين داخليا يؤدون مهامهم برغبة، وهم حريصون على تعلم المواد الصفية. أما الطلاب المدفوعون خارجيا فهم عادة ما يهتمون بتلبية الحد الأدنى المطلوب من المتطلبات المدرسية، لذا يجب استثارة اهتمامهم.

ويكون الناس مدفوعين داخليا لأداء مهمة ما عندما يتحقق شرطان هما:

أ- عندما يكون لديهم فعالية ذاتية عالية.

ب- عندما يتوفر لديهم حرية الإرادة وتقرير المصير، بحيث يشعرون بأنهم قادرون على توجيه طاقاتهم وضبط توجهاتهم وقادرون على الاختيار بما يناسب توجهاتهم ويمكن تنمية حرية الإرادة وتقرير المصير لديهم من خلال تقديم تغذية راجعة مرتبطة بسلوكياتهم حتى يتمكنوا من تحسينها، وكذلك صياغة قوانين وقواعد الصف بطريقة تساعدهم على تحقيق الأهداف وليس بطريقة تحاول ضبط سلوكياتهم، من خلال وضع بعض الأنشطة التي تحقق لهم أهدافهم، مع مراعاة ضرورة تقليل الاعتماد على المعززات الخارجية والتركيز على الدافعية الداخلية للتعلم.

أهمية الدافعية:

تبرز أهمية الدافعية من الوجهة التربوية من خلال تأثيرها على تعلم وسلوك الطلبة؛ حيث أنه ليس هناك تعلم دون دافع؛ فالهدف من التعلم يشكل دافعاً، ويرى العديد من علماء النفس والتربويين أن الأسباب الرئيسية في وجود الفروق الفردية في التحصيل بين المتعلمين تعود إلى تباين مستوى الدافعية لديهم (قطامي، 2005). كما أن هناك ارتباطاً وثيقاً بين السلوك والدوافع؛ فوراء السلوك تكمن مجموعة من الدوافع التي تستثير بدورها السلوك في

ظروف معينة وتعمل على استمراره حتى ينتهي إلى غاية معينة هي الإشباع وإعادة التوازن (عبد الله ،2003).

وتشير ارمرود (Ormrod, 1995) إلى أن تأثير الدافعية على التعلم وسلوك الطلاب يتمثل بما يلي:

1- توجه السلوك نحو هدف معين، فالأفراد يضعون أهدافا ثم يقومون بتوجيه سلوكياتهم نحو تلك الأهداف، وتحدد الدافعية نوعية تلك الأهداف التي يسعى الطلبة إليها؛ وهكذا فهي تؤثر على الأهداف التي يختارها الطالب.

2- تحدد الجهد والطاقة التي يبذلها المتعلمون لتحقيق الهدف؛ حيث تزيد الدافعية من كمية الجهد والطاقة التي يبذلها الطالب في أي مهمة، وتحدد أيضا المدى الذي يتابع به الطالب المهمة بحماس وإخلاص من جهة أو بضعف وعدم مبالاة من جهة أخرى.

3- تشجع المثابرة على النشاط؛ فالدافعية تحدد الدرجة التي يستهل بها الطلاب نشاطاتهم باستقلالية ويثابرون من أجل تتمة تلك النشاطات، فهم يبدءون بالمهمة ويثابرون على إنجازها وإتمامها حتى وإن قاطعهم أحد أثناء أداء تلك المهمة أو شعروا بالإحباط.

4- تشجع على معالجة المعلومات بشكل يحقق الهدف؛ ذلك أن الطلاب المحفزين بالدافعية ينتبهون أكثر، وهذا الانتباه ضروري من أجل تسهيل دخول المعلومات إلى الذاكرة العاملة والذاكرة طويلة المدى في دماغ الإنسان، فعندما يستفسر الطلاب المحفزون بالدافعية عن مهنة معينة فإنهم يميلون إلى فهم المادة بشكل جيد بدلا من محاولة استظهارها بدون فهم، وتكون تلك الأسئلة أو الاستفسارات من أجل توضيح شئ معين أو من أجل ممارسة أكثر للمهمة.

5- لها وظيفة تعزيزية؛ حيث تحدد الدافعية ماهية الأشياء التي تعزز الطلاب، وذلك من وجهة نظر السلوكيين؛ فكلما كان الطلاب محفزين أكثر لتحقيق النجاح الدراسي كلما كانوا أكثر فخراً بحصولهم على علامة (90)، وسيكونون منزعجين فيما إذا حصلوا على علامة (50)، أو حتى علامة(80).

6- تحسين الأداء، إذ تؤدي الدافعية إلى تحسين الأداء وذلك بسبب العوامل السابقة، وهنا نستطيع القول إنه كلما زادت الدافعية عند الطلاب زاد تحصيل الطلاب الدراسي.

أنواع الدافعية:

أسفر البحث في مجال الدافعية عن وجود العديد من الدوافع التي تقف خلف مستويات النشاط الإنساني، وقد تباينت هذه الدوافع نتيجة لتعدد أنماط السلوك الإنساني، وسوف نتناول أهم هذه الدوافع والتي تتمثل بما يلي:-

1- دافعية الإنجاز Achievement Motivation

(نظرية التحصيل لتفسير الدافعية)

يرجع الفضل في تحديد مفهوم الدافع للإنجاز وإرساء الأسس التي يمكن أن تستخدم في قياسه (لموراي Murray) عام 1938، غير أن المفهوم قد أخذ في الذيوع والانتشار منذ بداية الخمسينات من خلال الأبحاث الكثيرة التي قام بها كل من اتكنسون (Atkinson) وعدد من الدارسين منذ عام 1953 إلى الآن.

والأفراد الذين يمتلكون دافعية تحصيل مرتفعة يتصفون بأنهم يبذلون قصارى جهودهم لتحقيق التفوق من أجل التحصيل والإنجاز وليس من أجل الحصول على مكافأة أو جائزة تقدير معينة.

ويعتقد اتكنسون ان الخوف من الفشل ومحاولة تجنبه يشكل بعداً آخر من أبعاد نظرية الدافعية للتحصيل، وأن كلا الدافعين (الدافع للإنجاز والدافع لتجنب الفشل) موجودان عند كل فرد ولكن بمستويات متفاوتة، فإذا كان الدافع للإنجاز أقوى من الدافع لتجنب الفشل تزداد دافعية الفرد للإنجاز والتحصيل؛ فيتحرك نحو تحقيق الهدف بقوة وحماس. أما إذا غلب الخوف من الفشل الدافع للإنجاز انخفض مستوى الدافعية، وكان التردد والإحجام وعدم الاهتمام سمة الفرد الذي تتمثل فيه هذه الحصيلة للدافعية ، ويتميز الأفراد الذين يتمتعون بالدافعية للتحصيل بالإقدام والجرأة والحماس وقبول التحدي المعقول (نشواتي، 1984).

وأضاف اتكنسون (Atkinson) أن الدافع للإنجاز يتأثر بعدة عوامل، منها القيم الثقافية والدور الاجتماعي والعمليات التربوية والتفاعل بين أفراد المجموعة وأساليب تنشئة الأطفال. لذا فإن دافعية الإنجاز أمر متعلم ومكتسب ويختلف من فرد لأخر باختلاف المواقف، وذكر اتكنسون (Atkinson) ثلاثة عوامل تحدد قدرة المتعلم على الإنجاز وهي الدافع لتحقيق النجاح واحتمالية النجاح وقيمة باعث النجاح (Atkinson, 1958).

وينبغي على المعلم انطلاقا من فهمه لهذه النظرية في تفسير الدافعية أن يعمل على تقوية الشعور بالإنجاز واستثارة الدافعية للتحصيل لدى طلابه، كما يعمل باستمرار على تجنيب طلابه المهمات التعجيزية والمواقف الصعبة التي تكون فيها احتمالات الفشل أقوى من احتمالات النجاح، من أجل أن يحافظ على مستوى معين من الدافعية النشطة التي تساعدهم على تحقيق الإنجاز والسعي إلى المزيد من التقدم باتجاه التعلم الفعال وتحقيق الذات(نشواتي، 1984).

وقد بيّن هنري موراي (H.Murray) أن البيئة وسمات الفرد تتفاعلان لدفعه نحو عمل ما أو بعيدا عنه وذلك في ضوء ما يحسّه الفرد من ناحية، وما توفره البيئة من تسهيلات

أو مصاعب من ناحية أخرى، وكان موراي قد ميّز بين نوعين من الحاجات هما: الحاجات الأولية (الجسدية والفيزيولوجية) والحاجات الثانوية (الحاجة للمعرفة والإنجاز والصداقة والاحترام). وكما تأثر اتكنسون بأعمال موراي، فإن ما قدمه باتجاه الدافعية للتحصيل قد أثّر فيما بعد في عالم النفس واينر(Weiner) الذي جاء بنظرية (العزو السببي) أو (النظرية السببية) (Attribution Theory) في تفسير الدافعية التي يقول فيها بيرنارد واينر(Weiner) إن طلب المعرفة هو الينبوع الأساسي للعمل. ويلاحظ أن هذا الكلام ليس بعيدا عما نادى به اتكنسون ولا عن أفكار بياجيه التي اعتبرت فكرة اختلال التوازن واستعادته كعامل أساسي في دفع الفرد للتعلم والتكيف (نشواتي، 1984).

2- دافعية الكفاءة (Competence Motivation)

أشار روبرت وايت (Robert White) عام 1959 أن دافعية الكفاءة هي أحد أكثر الدوافع الإنسانية الأساسية المستندة إلى الرغبة الشخصية القوية في سيطرة الفرد على بيئته، وطبقا لويبستر(Webster) فإنها تعني القدرة وتتضمن المرادفات التالية: القابلية والقدرة والكفاءة والبراعة والمهارة، والعبارة المناسبة لوصف دافعية الكفاءة تتمثل بالمعرفة والاستكشاف، والانتباه والفهم، والمعالجة وتغيير البيئة المحيطة، واللغة والتفكير، فجميعها يروج لمعنى أساسي وهو فاعلية التفاعل الفعال أو الكفؤ مع البيئة (Diggory, 1972).

وفي الحقيقة فإن النضج (Maturation) يلعب دورا أساسيا في تفعيل دور دافعية الكفاءة، حيث أن السلوك الذي يقود إلى تعزيز المعرفة الفعالة والمعالجة وإهمال بعض الموضوعات ليس سلوكاً عشوائيا بل هو سلوك ناتج عن فيض هائل من الطاقة، وهو أيضا سلوك انتقائي وموجه بالإضافة إلى كونه مستمراً لا يسعى فقط لإشباع الحاجات

الأساسية(Primary Drives) عند الإنسان ولكنه أيضا يرضي حاجة جوهرية تكمن في تأهيل الفرد للتعامل مع البيئة بفعالية (Diggory, 1972).

لذا نستطيع القول بأن الكفاءة لا تعتمد فقط على حوافز الإنجاز المكتسبة ثقافيا وانما أيضا لها جذور بيولوجية عميقة، ومن الأمثلة على ذلك الابتسامة التي يظهرها طفل التسعة اشهر بعد إكماله للعمل (قد يكون هذا العمل بسيط ولكنه عمل جيد). ويشير كاجان (Jerome Kagan) إلى أن هذه الابتسامة هي مؤشر يدل على الشعور بالفخر بعد إكمال المهمة، أما في غرفة الصف فإن المعلم قادر على استغلال هذا النوع من الدوافع من خلال التركيز على المجالات التي يبرع بها طلابه، فالطلاب حتما سيصبحون أكثر اهتماما بالأعمال والمجالات التي يجيدون عملها، وعلى النقيض من ذلك فإنه من الصعب أو لربما يستحيل تحفيزهم في المجالات التي ليس لديهم كفاءة بها، وبمعنى آخر فإن على المعلم أن يربط الموضوعات والمثيرات بمستوى كفاءة وقدرات الطلاب (Sprinthall, Sprinthall& Oja, 1994).

وقد أشار كل من فرويد واريكسون ووايت إلى دور دافعية الكفاءة في مراحل تطور الشخصية حيث يفسرها فرويد من منطلق الحافز الجنسي، أما أريكسون فيفسرها من ناحية حوافز-حاجات الأمن والهوية، أما وايت فيراها كعامل مكمل في قدرة الفرد على التأثير الفعال ببيئته (Diggory, 1972).

3- دافعية العزو

يشير مصطلح العزو إلى الأسباب التي ينسبها الأفراد لأشياء حدثت لهم، فهو يمثل السبب المدرك من النتيجة حول (ماذا سبب ماذا) والذي بدوره يتحكم بالسلوك المستقبلي، فهو إذن يتضمن الاستنتاجات التي يتوصل إليها الفرد عن سبب السلوك (كالنجاح أو الفشل في

الاختبار، الفوز أو الخسارة في لعبة ما). وفي الأوضاع الأكاديمية فإن العزو قد يتضمن أحد العوامل التالية: الجهد، المهارات، المعرفة، الاستراتيجيات، القدرة، الحظ، صعوبة المهمة، ومزاجية أو أخطاء المعلم(Seifert, 2004).

وقد عمل واينر المشار إليه في اورمرود (Ormrod ,1995) على تصنيف هذه العوامل في ثلاثة أبعاد وهي:

1- موقع الضبط الداخلي – مقابل الخارجي (**Internal VS Locus: External**):

وهنا يعزو الطلاب الأحداث إلى أشياء داخلية، عوامل تتعلق بأنفسهم، ويعتقدون إن الأداء الجيد هو نتيجة جهدهم الشاق، أما الأداء المتدني هو نتيجة عدم القدرة وأحيانا يعزو الطلاب الأحداث إلى أشياء خارجية وعوامل تتعلق بالآخرين، ويفسرون حصولهم على نتائج إيجابية على أنه نوع من الحظ، ويعتبرون أن تجهم أصدقائهم في وجوههم يعود إلى المزاج السيئ الذي يتحلى به الآخرون.

2- الاستقرار – مقابل عدم الاستقرار (**Stable VS Stability: Unstable**): يعتقد الطلاب أحيانا إن الأحداث نتيجة عوامل ثابتة هي أشياء لا تتغير في المستقبل القريب؛ فمثلا إذا حصل الطالب على علامة جيدة في العلوم فذلك لأنه طالب ذكي، وكذلك إن كان لدى الطالب مشكلة في تكوين الصداقات بسب الوزن الزائد، فإنه يرى أن هذه الأحداث تُعزى إلى أسباب ثابتة وغير متغيرة من وقت لأخر كاعتقاد الطالب عند حصوله على علامة متدنية ناتج عن كونه مريضا أو شديد التعب، أو الاعتقاد فوز الطالب بميدالية في لعبة التنس هو ضرب من الحظ.

3- السيطرة – مقابل عدم السيطرة **Controllability : Controllable VS Uncontrollable**): في بعض الحالات يعزو الطلاب الأحداث إلى عوامل القدرة على

السيطرة، أشياء يستطيعون السيطرة عليها وتغييرها كالفشل في الاختبار الناتج عن عدم الدراسة الصحيحة أما البعض الآخر فيعزونها إلى عوامل غير قابلة للسيطرة كالاعتقاد بأن تقديم عرض ضعيف في لعبة التنس يعود إلى كون الشخص مريضا. وفي الأوضاع الأكاديمية: إذا عزا الطالب النجاح في الاختبار إلى عوامل قابلة للضبط؛ فإنه يشعر بالفخر ويتوقع النجاح في المستقبل أما إذا عزا النجاح إلى عوامل غير قابلة للضبط فإنه يشعر بالسعادة ويتوقع أن يصادفه مثل هذا الحظ بالمستقبل، أما إذا عزا الفشل في الاختبار إلى عوامل قابلة للضبط فإنه سيشعر بالخجل وسيبذل جهدا للتغيير في المستقبل القريب أما إذا عزا الفشل إلى عوامل غير قابلة للضبط فإنه سيشعر بالإحباط وعدم القدرة على التغيير.

وقد لاحظ باندورا أن الفعالية الذاتية قد تؤثر على تشكيل العزو، فالأشخاص ذوو الفعالية الذاتية العالية سيعزون النتيجة إلى قدرتهم بينما الأشخاص ذوو القدرة المنخفضة أو الأقل ثقة فإنهم سيعزون النتيجة إلى عدم القدرة؛ فالعزو يمتلك خصائص وهذه الخصائص تؤثر على الدافعية(Dweck, 1986).

4- **الدافعية المعرفية:** يتضمن هذا الدافع الشعور بالرضا والسرور البالغ من ممارسة الأنشطة العقلية كحل الألغاز أو التفكير في مشكلة معرفية على درجة ما من الغموض. إن الرضا الحقيقي عن العمل يكمن في مواجهة المشكلات ومقابلة التحديات وحل المسائل الصعبة. فالنشاط العقلي يتضمن في حد ذاته مكافأة. ومن هنا فإن الدافع المعرفي يلعب دورا هاما في التعلم المدرسي، ويمثل هذا الدافع الرغبة في التعلم والمعرفة والفهم ومعالجة المعلومات وصياغة المشكلات وحلها؛ وقد يكون هذا الدافع مشتقا بطريقة عامة من دوافع الاستطلاع والاستكشاف والمعالجة، وتأثير البيئة المحيطة بالفرد له علاقة وثيقة في تنمية هذا الدافع، كما تلعب الخبرات السابقة للفرد دورا هاما في تطوره وازدياده (الزحيلي، 2002).

دافعية التعلم (Learning Motivation)

لاقى موضوع الدافعية بصفة عامة ودافعية التعلم بصفة خاصة اهتماما من قبل الباحثين في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية نظرا لما للدافعية من أهمية في عملية تنشيط وإثارة السلوك وتوجيهه واستمراره لتحقيق الأهداف، ولدورها في عملية التعلم والتعليم، أو إعاقتها إن لم تستثر.

وهناك العديد من العناصر التي تخلق دافعية التعلم، منها التخطيط والتركيز على الهدف والوعي لما بعد المعرفة الذي تنوي تعلمه وكيف تنوي تعلمه والبحث النشط للمعلومات الجديدة وإدراك واضح للتغذية الراجعة والشعور بالافتخار والرضا نتيجة التحصيل المرتفع وعدم وجود قلق أو خوف من الفشل.

ويعرف تيرنر (Turner, 2003) دافعية التعلم: بأنها رغبة المتعلمين للعمل أو المشاركة في التعلم المستمر وتحمل مسؤولية تطورهم الخاص.

أما بروفي (Brophy , 1988) فقد عرفها بأنها ميل الطلبة لأداء نشاطات أكاديمية ذات مغزى يؤدي إشباعها إلى الحصول على مكافأة ورضى داخلي.

بينما أشار ني (Noe, 1986) بأن دافعية التعلم ضمن نطاق التدريب الفعّال، هي رغبة المتعلمين لتعلم محتوى البرنامج التدريبي.

ويرى جونسون وجونسون (Johnson & Johnson, 1995) أن دافعية التعلم تتطلب اكثر من مجرد رغبة أو نية للتعلم، فهي تشتمل على نوعية الجهد العقلي للطالب.

بينما يرى ولفولك (Woolfolk,1990) أن الدافعية للتعلم تتضمن في معناها العمل على تحقيق أهداف التعلم، كما تهدف إلى الفهم والتحسن في مجال الخبرة.

وبالنظر إلى التعريفات السابقة، نجد قدراً من التشابه أو العناصر التي يمكن أن تعد مشتركة، ولذلك يلخصها الباحث في تعريف مقترح مفاده أن " دافعية التعلم هي حالة متميزة من الدافعية العامة تتجسد بوجود رغبة وميل داخلي عند المتعلم لبلوغ أهداف التعلم، والتحسن في مجال الخبرة عن طريق بذله مجهودات وعمليات عقلية موجهة لأداء نشاطات أكاديمية هادفة والاستمرار في تلك النشاطات حتى تتحقق بحيث يؤدي إشباعها إلى مكافأة ورضى ذاتي".

الاتجاهات المختلفة في تفسير دافعية التعلم:

الاتجاه البيولوجي – النفسي في تفسير الدافعية

إن العوامل البيولوجية والنفسية متقاربة بشكل كبير في السيطرة على العديد من الدوافع الإنسانية؛ فالسبب في كلا العاملين مرتبط بفاعلية عمل الأحداث البيولوجية والنفسية معا والتي تتضح من خلال ما يلي (Atkinson, Atkinson, Smith, &Bem, 1996):

أ- إن العوامل البيولوجية تؤثر على الدوافع النفسية، فالعديد من الحالات النفسية كالشعور بالحر أو الجوع مدفوعة بإشارات عصبية هوموستاتيكية (Homeostatic) كما أن الهرمونات الجنسية تؤثر على مقدار واتجاه الرغبة الجنسية، ولمثل هذه العوامل البيولوجية تأثير كبير على الدافعية وتوجيهها للتكيف مع الضغوط التطورية والنمائية.

ب- إن للعمليات النفسية والخبرات تأثيراً كبيراً على الدوافع البيولوجية والتي تحدث بدورها تغييراً من نوع خاص في النظام الدماغي؛ فالنظام الذي نتبناه في تفضيلنا لأنواع معينة من الطعام وامتناعنا عن أصناف أخرى، هو نتاج لعمليات التعلم والتأثر بالخبرات السابقة، وكذلك الأمر بالنسبة للروابط الاجتماعية التي تتحدد بشكل كبير من خلال نتائج العلاقات الاجتماعية المبكرة مع أفراد معينين.

وخلاصة القول إن كلا من المطالب البيولوجية والنفسية غير منفصلين بعضهما عن بعض بل أن كلا العاملين يتفاعلان من أجل قيادة وتوجيه الدوافع.

الاتجاه السلوكي في تفسير الدافعية

إن الدافع في نظر العلماء السلوكيين يستثير نشاط الكائن الحي ويوجهه، ويرى أصحاب هذا الاتجاه من أمثال سكنر أن الدافعية هي حالة خارجية لدى المتعلم تحرك سلوكه وأداءه وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو هدف معين (Beihler & Snowman, 1990). ويضيف كل من البرتو وتروتمان (Alberto & Troutman, 1986) أن الدافعية للتعلم هي حالة تسيطر على أداء الفرد وتظهر على شكل استجابات مستمرة بهدف الحصول على التعزيز المطلوب، وانه يمكن تشكيل أي استجابة عن طريق التعزيز التقاربي.

وطبقا لنظرية الإشراط الإجرائي للعالم سكنر، فإن الإنسان كباقي الحيوانات محفز لإنتاج سلوكيات معززة من البيئة وتجنب السلوكيات المعاقبة؛ ومن ذلك فإن الحالة الداخلية للعضوية تتأثر بالمعززات، وعلى سبيل المثال فإن طبق الطعام هو معزز فعال لحالة الجوع. لذا فقد تعامل كلارك هل وبعض العلماء السلوكيين مع هذه القضية هو من منطلق الحافز أو الباعث؛ فجميع الكائنات الحية بحاجة للطعام والماء والجنس والتي تسمى بالمحفزات أو الدوافع الأساسية (Primary Drives)، فالحاجات غير المشبعة تؤدي إلى ظهور مثل هذه الدوافع التي تم تعريفها من قبل بعض العلماء على أنها حالات الإثارة التي تحفز السلوك. لذا فإن نظريات تخفيض الحافز(Drive - Reduction Theories) التي ظهرت بين عقد الأربعينات والخمسينات تفترض بأن الدافعية ناتجة عن اتحاد الحافز مع المعزز وأن الحرمان من الحاجات الضرورية يخلق حالة من المشاعر غير السارة والتي تتمثل في توليد مشاعر التوتر

والقلق لدى الفرد، ونتيجة لذلك تصدر الكائنات الحية سلوكيات تخفض من هذا التوتر والقلق فهي تعمل على ربط السلوك بتخفيض الحافز وبهذا يتم تعزيز السلوك (Westen ,1999).

أما السلوكيات غير الموجهة نحو الدوافع الأساسية فتهدف إلى أداء نشاطات تتمثل بكسب العيش واللعب والدراسة، فالحوافز لمثل هذه السلوكيات تسمى بالدوافع الثانوية أو المكتسبة،(Secondary, or Acquired Drives) وهذه الدوافع متعلمة من خلال الاشراط الكلاسيكي وميكانزيمات أخرى مثل النمذجة. كما توضح نظريات تخفيض الحافز نماذج واسعة من السلوكيات غير المفسرة، فعلى سبيل المثال، بقاء الأفراد لفترة طويلة من الوقت تتجاوز الثلاثة ساعات في قراءة رواية أو قصة على الرغم من تعبهم الشديد، أو عدم قدرة الأفراد على رفض الحلوى حتى بعد تناول وجبة كبيرة، إن مثل هذه السلوكيات تبدو محفزة بوجود مثير أو مكافأة خارجية والتي تدعى بالحافز" Incentive " ، وهذه المحفزات هي التي تجعل شخصاً غير جائع يتناول الحلوى؛ فالمثير الجذاب يدفع بالحالة بدلا من التجنب والتجاهل .(Westen, 1999)

الاتجاه التحليلي النفسي في تفسير الدافعية

يعد فرويد رائد نظرية التحليل النفسي، ويعتقد أن معظم جوانب السلوك الإنساني مدفوع بحافزين غريزيين هما: حافز الجنس وحافز العدوان، ويطرح مفهوم الدوافع اللاشعورية التي تفسر الكثير من أنماط السلوك الإنساني الذي لا نستطيع رده أو عزوه إلى سبب واضح أو دافع ظاهر معروف. ويربط فرويد ظاهرة الدوافع اللاشعورية بعوامل الكبت الإنساني التي تعود إلى الحالة النفسية والعاطفية التي عاشها الفرد في طفولته ومراحل تنشئته الأولى، حيث كان يضطر إلى خزن أفكاره ورغباته في اللاشعور وعدم محاولة إشباعها وتلبيتها لعدم توافر الظروف المادية أو النفسية المؤاتية (نشواتي، 1984).

ولذا فإن النظرية التحليلية في تفسير الدوافع الإنسانية تؤكد أهمية الخبرات المبكرة التي يتعرض لها الفرد في مراحل النماء الأولى وتشير إلى انعكاسات هذه الخبرات على السلوك المستقبلي للفرد. ولعل أهم ما يمكن أن تقدمه هذه النظرية بالنسبة لدافعية التعلم هو ضرورة التفات المعلم إلى توفير المناخ النفسي الملائم للتعلم، وتجنيب الطلاب الخوف من العقاب والتهديد، وضرورة توفير جو من الأمن والحرية لتمكين الطالب من التعبير عن ذاته والسعي لإشباع رغباته. وبذلك تحول دون كبتها وخزنها في اللاشعور، ومن ثمَّ إفساح المجال لها لكي تترك انعكاسات سلبية على سلوك الطالب.

وتدّعي هذه النظرية أن المناخ الآمن وحرية العمل والتعبير ومساعدة الطلاب على التخلص من الكبت وتجنب استخدام العقاب والتهديد في التربية والتعليم، من الأمور التي ترفع مستوى الدافعية للتعلم، وتسهم في مساعدة الطالب على تحقيق ذات سوية متوازنة. كما تسهم هذه النظرية في مساعدة المعلم على تفسير الكثير من أنماط السلوك التي لا يعرف لها أسباب ظاهرة، فيردها إلى عوامل لاشعورية ويحاول مساعدة الطالب على التخلص منها والتحرر من آثارها السلبية على سلوكه التعلمي ومن ثمَّ تساعده على تحقيق تعلم فعّال (نشواتي، 1984).

الاتجاه الإنساني في تفسير الدافعية

جاء الاتجاه الإنساني كرد فعل للاتجاه التحليلي الذي يرى أن السلوك محكوم بغرائز(غريزة الحياة والموت) واعتراضاً على الاتجاه السلوكي الذي يرى أن السلوك مدفوع بعوامل التعزيز والحرمان (Maslow, 1970). ويرى ماسلو أن الإنسان كائن محتاج لا يصل إلى وضع من الرضى والاكتفاء التام إلا لفترة قصيرة من الزمن، فالدافعية لدى الإنسان تنمو بشكل هرمي لقضاء حاجات مرتبة من قاعدة الهرم إلى قمته، وأن دافعية الأفراد للسعي نحو تحقيق الحاجات في المستوى الأعلى تتوقف على مدى إشباع الحاجات في المستوى الأدنى،

كما يقول ماسلو إن الحاجات الأربعة الأولى تنتج عن أشياء يفتقر إليها الشخص والتي يسميها بحاجات الحرمان وهي تعكس حاجة لا يمكن أن تشبع إلا من مصادر خارجية، وعلى الجانب الأخر فإن الحاجة إلى تحقيق الذات هي حاجة نامية تعزز نمو وتطور الإنسان وليست مجرد سد النقص في حياة الفرد. ولا يمكن للإنسان إشباع حاجته إلى تحقيق الذات بشكل كامل، حيث أنه يسعى دائما إلى المزيد (Sprinthall , Sprinthall & Oja ,1994 ; Travers, 1977 ; Ormrod , 1995)، لذا تترتب هذه الحاجات وفق سلم هرمي حسب اولويتها على النحو التالي:

1- الحاجات الفسيولوجية: الممثلة بالطعام والشراب والجنس والهواء والمسكن ويرى ماسلو أن إشباع مثل هذه الحاجات الأساسية يحرر الفرد من سيطرة الحاجات الفسيولوجية التي لم يعد لها تأثير على دافعية الفرد، وإتاحة الفرصة لظهور الحاجات ذات المستوى الأعلى بصورة متداخلة.

2- حاجات الأمن والسلامة: الممثلة بالأمن والسلام والطمأنينة والاستقرار العائلي وتظهر هذه الحاجات من خلال الأعمال التي يؤديها الفرد في حالة وجود مواقف غير مألوفة وغريبة تهدد الأمن والسلامة مثل الحروب والأمراض ...الخ.

3- حاجات الحب والانتماء: الممثلة بالرغبة في إقامة علاقات الحب والحنان مع الناس والأفراد ذوي الاهتمام في حياة الشخص، وتتضح هذه الحاجة عندما يفتقد الفرد للأصدقاء أو الأشخاص المقربين لديه، وعدم إشباع هذه الحاجة يؤدي إلى حالات التمرد أو العزلة ومشاعر القلق.

4-حاجات تقدير الذات: ويؤدي إشباعها إلى الشعور بالتميز، ويظهر ذلك من خلال الوضع الاجتماعي الجيد والاحترام الذاتي واحترام الآخرين له والسمعة والشهرة، في حين

يؤدي عدم الإشباع لمثل هذه الحاجة إلى الشعور بمشاعر النقص والدونية والإحساس بالضعف.

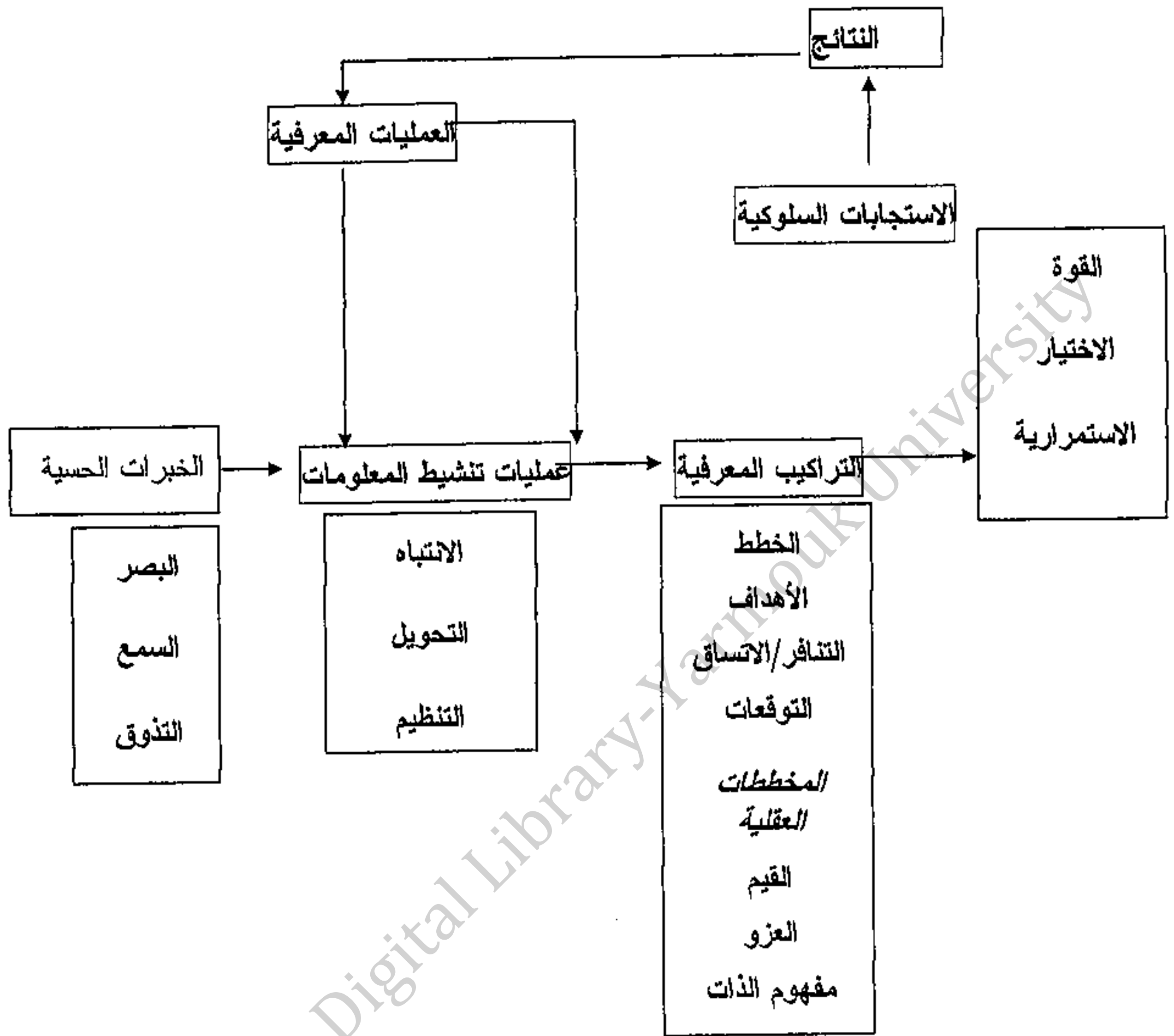
5- حاجات تحقيق الذات: وتعبر عن رغبة الفرد في تحقيق أكبر قدر ممكن من الإمكانيات والقدرات التي يتحلى بها والتي تتمثل في تحقيق الأهداف الشخصية والطموحات والمواهب.

غير أن هذه المرحلة مقتصرة فقط على الراشدين لأن الحاجة إلى تحقيق الذات تستغرق وقتا طويلا (Sprinthall , Sprinthall & Oja ,1994; Travers, 1977).

الاتجاه المعرفي في تفسير الدافعية

وجهة النظر المعرفية حول الدافعية تتمثل بالتركيز على العمليات العقلية التي تعمل كمحددات سببية للأحداث، حيث أن استجابة الفرد للمثيرات لا تحدث بصورة تلقائية ولكنها تتحد في ضوء العمليات المعرفية التي يؤديها الفرد تجاه هذه المثيرات، كما أن السلوكيات الصادرة عن الفرد ناتجة عن التفسيرات المبنية على القصد والتوقعات التي يجريها الفرد تجاه هذه المثيرات والتي بدورها تؤثر على دافعيته، لذا فإن الاتجاه المعرفي يركز على التوقعات والخطط والاهتمامات التي يسعى الفرد إلى بلوغها من خلال سلوكياته (Schunk , 1991).

كما ويفترض الاتجاه المعرفي أن الإنسان بطبيعته مدفوع بحاجة ماسة لفهم بيئته وهذا الفهم سيحفزه للتفاعل مع بيئته والعالم من حوله، محاولاً إحداث تغيير فيهما عن طريق تنظيم سلوكياته. ويبين الشكل (1) كيفية تسلسل الأحداث للسلوك من وجهة النظر المعرفية (Reeve, 2001).



شكل(1)
يبيّن تسلسل الأحداث للسلوك من وجهة النظر المعرفية

وفقا لهذا الاتجاه فإن الناس يعملون بجد لأنهم يستمتعون بالعمل ولأنهم يسعون نحو مزيد من الفهم ويهتمون في البحث عن المعلومات لحل المشكلات الشخصية، لذا فإن طريقة تفكيرنا وخبراتنا السابقة هي التي تدفعنا للقيام بسلوك معين، وليس التعزيز أو العقاب الذي حدث لنا سابقا، وهكذا فإن الاتجاه المعرفي يركز على المصادر الداخلية للدافعية مثل الإشباع

الذاتي وحب الاستطلاع ودرجة القلق والعزو وتوقعات النجاح والفشل التي تلعب دورا هاما في التحليل المفاهيمي للدافعية (Slavin , 1994).

وقد بيّن نشواتي (1984) وجود خمسة أسس للاتجاه المعرفي تسهم في تفسير الدافعية للتعلم، وهي على النحو الآتي:

1- إن الإدراك والواقع أمران نسبيان.

2- السلوك موجّه نحو هدف معين، والعمليات العقلية للفرد تتأثر كثيراً بأهدافه؛ وعليه فإن جميع النشاطات التعليمية موجهة بالأهداف.

3- ينظر علماء النفس المعرفيون إلى العالم عبر عيني المتعلم؛ ولذا فإن تركيزهم ينصب على العوامل العقلية والنفسية للمتعلم.

4- يلعب الموقف والموضوع الدور الأهم في عملية استثارة الدافعية للتعلم.

5- تتأثر الحالة النفسية للمتعلم بالظروف القائمة في وقت التعلم.

العوامل المؤثرة في دافعية التعلم

لقد بيّن كلاً من ني وسكمت (Noe & Schmitt, 1986) وجود عوامل فردية وبيئية تؤثر في دافعية الأفراد نحو التعلم؛ فدافعية التعلم تتأثر بالاعتقادات الفردية كامتلاك مهارة دقيقة أو موثوقة، وكذلك التوقعات حول القدرة على تعلم المادة، بالإضافة إلى التوقعات المتعلقة بوجود نتائج مرغوبة ترتبط بالتعلم. كما أن كلاً من الفعالية الذاتية والوعي والقلق ومكان السيطرة (Locus of Control) ودافعية الإنجاز تؤثر في دافعية الأفراد نحو التعلم. كما وقد أشار الباحثان إلى أن دافعية التعلم تتأثر بالادراكات البيئية خاصة من ناحية امتلاك الدعم الاجتماعي والتقنيات التي تسمح بتطبيق المهارات المتعلمة.

وترى أحمد (2000) أن ابرز العوامل المؤثرة في دافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية هي على النحو الآتي:

1- العوامل المرتبطة بالمعلم والبيئة الصفية: وهي تتمثل في قدرة المعلمين ومهاراتهم في توضيح الدروس وفي إعطاء شهادات التقدير والامتياز وتعامل المعلمين مع الطلبة باحترام وتوفير المعلمين فرصاً للطلبة من أجل المشاركة في إدارة الحصة والتعبير عن الآراء وكثرة الامتحانات التي يطلبها المعلمون وتنوع الوسائل التعليمية التي يستخدمها المعلمون وتشجيع أساليب البحث العلمي في المدرسة وتشجيع الإبداع من قبل المعلمين وربط المعلمين الخبرات الجديدة بالخبرات السابقة.

2- العوامل المرتبطة بالأسرة والمحيط الاجتماعي: وتتمثل في اهتمام الأسرة بأبنائها ومتابعة الأهل لعملية التعليم في المدرسة وتوقعات الأهل بنجاح الطالب في المدرسة والأهمية التي توليها أسرة الطالب للتعليم ورغبة الطالب في إرضاء والديه والعلاقات الودية بين الطالب واخوته ووالديه والجو الأسري العام لأسرة الطالب.

3- العوامل المرتبطة بالطالب نفسه: وتظهر في رغبة الطالب بالتفوق وقدرته على فهم الدروس وشعوره بالنجاح الدائم في دروسه وحالته النفسية وحصوله على الحوافز والمشجعات وأخيرا مدى مناسبة التقدير الذي يحصل عليه لقاء الجهد الذي بذله.

طرق تنمية دافعية التعلم

تشير الدراسات والأبحاث في موضوع دافعية التعلم إلى إمكانية إثارة وتنمية دافعية التعلم لدى الطلبة من خلال ما يقدم لهم من خبرات، وما يعرض لهم من مواقف تعمل على تنشيط وتحريك تفاعلهم مع هذه الخبرات والمواقف وتسهم في توجيه انتباههم وتكثيف جهودهم نحو تحقيق هدف التحصيل.

وتبيّن اورمرود (Ormrod , 1995) أن تنمية دافعية التعلم تكون من خلال ما يلي:

1- ربط المواضيع بحاجات الطلاب الحالية والمستقبلية.

2- التركيز على اهتمامات الطلاب الحالية.

3- إظهار الاهتمام بالمواضيع (المعلمون نماذج في اهتمامهم بالمادة الدراسية).

4- إيصال الاعتقاد للطلاب أنهم يودون التعلم بحيث يصبحون مهتمين ومدفوعين داخليا لإتقان التعلم من خلال كلام المعلمين وأفعالهم.

5- تركيز انتباه الطلاب على الأهداف التعليمية بدلا من الأهداف الأدائية.

6- تشجيع الطلاب على الاستفادة من أخطائهم بشكل بناء.

ويشير كل من البيلي وقاسم والصمادي (1997) إلى أن تنمية دافعية التعلم لدى الطلبة تتمثل في أمرين أساسيين هما:

1- أن يكون مصدر الدافعية لدى الطلبة داخليا: ويتمثل بالعوامل الذاتية كالحاجات والاهتمامات وحب الاستطلاع والاستمتاع.

2- أن يكون نوع الهدف تعليمي: ويتمثل بالرضى الذاتي عن تحقيق التحديات والتحسن والنزعة لاختيار أهداف تمثل تحديا معتدلاً.

ومن الجدير بالذكر أن للمعلم وغيره من العاملين في مجال التعليم والمرتبطين بالعملية التعليمية دور هام في تحريك واستثارة دافعية التعلم لدى المتعلم وفي رعايتها والاستفادة منها في أعمالهم التعليمية والتربوية. ويوضح الشيباني (2001) بعضاً من المسؤوليات والواجبات التي على المعلم أن يكون ملماً بها حتى يتمكن من استثارة دافعية طلابه للتعلم، كما يلي:

أ- على المعلم أن يكون ملماً بالمعاني الصحيحة والسليمة لمختلف دوافع ومحركات السلوك، وبخصائصها العامة وبأهميتها.

ب- أن يعرف كيف يثير دافعية طلابه للتعلم وللقيام بالنشاط الذاتي الذي يحقق هذا التعلم.

ج- أن يعمل على إثارة أكثر من دافع واحد من دوافع التعلم الداخلية والخارجية لدى طلابه، لتتكاتف هذه الدوافع فيما بينها في تقوية دافعية التعلم.

د- وحتى ينجح المعلم في الإثارة وتحريك دوافع طلابه للتعلم عليه أن يقوم بالعديد من الخطوات والإجراءات على النحو التالي: أن يخطط ويحضر جيدا لدروسه وفقا لمعطيات وقوانين ومبادئ أحدث نظريات التعليم والتعلم، وأن يكون واضحا وواقعيا ومراعيا لقدرات وإمكانيات طلابه في تحديده لأهداف دروسه، وفيما يطلبه من طلابه من واجبات منزلية، وأن ينّوع في وسائل وتقنيات تدريسه، بحيث يتحقق معها وبها أكبر عدد من الحواس، وأن يحسن اختيار وتنظيم وترتيب مادة دروسه بما يجعلها مناسبة لسن طلابه ولمستواهم التعليمي ومرتبطة بخبراتهم ومعلوماتهم السابقة ومشوقة لهم، وأن يتيح لطلابه فرص المشاركة في العملية التعليمية وفرص التعبير عما تعلموه وفرص استخدامه وتطبيقه عمليا في معالجة وحل مشكلات جديدة، وأن يراعي الفروق الفردية بينهم في تحديد مستويات التحصيل المتوقعة منهم وفي معاملتهم، وأن يعاملهم بمستويات التحصيل المتوقعة منهم وبالتقدم الذي أحرزوه في دراستهم وتحصيلهم ويكافئ المجد منهم على تحصيله وإنجازه.

السمات الانفعالية – السلوكية

تعد السمات من أبسط الطرق وأقدمها في وصف شخص ما بمصطلحات معينة، وتعود نظرية السمات إلى علم النفس الفارق، وقياس الفروق الفردية. والسمات مفاهيم استعدادية Dispositional Concepts تشير إلى نزعات للفعل أو الاستجابة بطرق معينة. وقد تكون هذه السمات عامة تؤثر على معظم سلوك الفرد، وقد تكون خاصة تؤثر في مواقف معينة من سلوك الفرد (Lazarus,1989).

ويشير الأدب النظري إلى وجود العديد من التعريفات لمفهوم السمة:

فقد عرف ألبورت (Allport) السمة على أنها تركيبات نفس عصبية Neuropsychic structure لديها القدرة على استدعاء العديد من المثيرات الوظيفية بفاعلية، والمبادأة والتوجيه الفعال للعديد من صور السلوك التكيفي التعبيري (Peterson, 1992).

أما كاتل (Cattell) فقد عرف السمة على أنها مجموعة من ردود الأفعال أو الاستجابات التي يربطها نوع من الوحدة والتي تسمح لهذه الاستجابات أن توضع تحت اسم واحد، ومعالجتها بالطريقة ذاتها في معظم الأحوال (عبد الخالق، 1987).

أما ايزنك (Eysenck,1953) فيعرف السمة بأنها مجموعة من الأفعال السلوكية التي تتغير معاً وتتمثل بقدر من الثبات النسبي الذي نلحظه في سلوكيات الأفراد.

ويرى سانتروك (Santrock,2003) أن السمة هي صفة أو خاصية دائمة نسبياً تؤدي سلوكيات محددة ضمن مجموعة متنوعة من المواقف.

بينما يرى وستن (Westen,1999) أن السمة هي ميل سلوكي ومعرفي وانفعالي يشكل أبعاد الشخصية والتي يتفاوت فيها الأفراد.

ويرى لازاروس (Lazarus, 1989) أن لكل شخصية سماتها التي تحدد خصائصها؛ فقد يوصف الشخص بأنه خجول أو عدواني أو خانع أو كسول أو سوداوي أو سهل المعاشرة أو طموح أو غير ذلك من صفات. وهذه السمات الانفعالية والسلوكية تشير إلى تعبيرات ظاهرة أو سطحية كالعدوانية أو صفات أعمق أو أكثر استدلالية كالاعتقادات أو القدرة على التحكم في التعبير عن الدافع.

لذا فقد عرف لارسن وبص (Larsen & Buss, 2002) السمة الانفعالية بأنها نمط (Pattern) من ردود الأفعال الانفعالية التي يعايشها الفرد بثبات عبر مواقف الحياة المتنوعة، وهذا النمط من الخبرات الانفعالية مستقر بمرور الوقت وهي خاصية يمتلكها كل فرد.

أما السمة السلوكية فيعرفها جيلفورد (Guilford) على أنها خاصية دائمة نسبيا تختص بالإيقاع والشكل والمثابرة وغيرها، ومن خلالها يتسم الفرد بالبطء أو المرح أو التهيج أو الجرأة أو غير ذلك، ويرادفها مصطلح السمات المزاجية أو سمات الشخصية (عبد الخالق، 1987).

ويعرف لازاروس (Lazarus,1989) السمات السلوكية بأنها خصائص أو خصال تتضمن الإيماءات وأساليب السلوك والتفكير غير المرتبطة وظيفيا بأهداف هذا السلوك. بينما يرى كلاً من بارون بايرن وكانتويتز (Baron, Byrne & Kantowitz, 1977) أن السمات السلوكية هي تلك الخصائص التي تبقى تقريباً نفسها من حالة لأخرى ومن وقت لأخر، كوجود استقرار في الاستبدادية (Authoritarianism) أو الانطوائية (Introverted) التي يظهرها الفرد، أو المدى الذي يظهر فيه الفرد ثباتية (Stability) بقدر ملائم بين مفهوم الذات والخبرة.

تشير التعريفات السابقة إلى وجود تباين في تعريفات السمات وذلك بسبب اختلاف وجهات النظر بين علماء النفس حول طبيعة السمة، فعلماء النفس الشخصية وعلم النفس الإكلينيكي ينظرون إلى السمات كحالات أو ترتيبات (Dispositions) داخلية تلعب دوراً سببياً في السلوك، لذا فإن فرضياتهم تستند على السببية (Causality) بمعنى أن السمات هي احتمالات سببية داخلية أو خفية (Hidden) يحملها الأفراد معهم من حالة إلى أخرى ومن موقف إلى آخر تدفعهم للقيام بسلوك معين يلبي ويرضي حاجاتهم ورغباتهم (Larsen & Buss, 2002).

وقد رأى كل من البورت (Allport)، وايزنك (Eysenck)، وجراي (Gray)، وكولنجر (Coloninger) وزوكرمان (Zuckerman) أن السمات هي أنماط حيوية (بيولوجية) في النظام العصبي المركزي والتي تسبب حدوث السلوك وتفسر الاتساق في الوظائف الانفعالية الاجتماعية من حالة لأخرى وبمرور الوقت. أما كلاً من كاتل (Cattel)، وويجنز (Wiggins)، وجولد بيرغ (Gold berg)، وهوجان (Hogan) ومككري وكوستا(McCrae & Costa) فقد رأوا أن السمات هي ميول للتصرف والتفكير، والتي تتفاعل بالمؤثرات الخارجية مثل المعايير الثقافية والمتغيرات التي تفرضها المواقف والأحداث والتي بدورها تؤثر على وظائف الأفراد.

بينما أشار كل من بص وكرايك (Buss & Craik) إلى أن السمات هي أصناف تصف الأفعال السلوكية، والأفعال التي لها نفس الاحتمالات الوظيفية التي تجمّع ضمن عوائل أو مجموعات. في حين يرى كل من ميشيل (Mischel) وشويدر (Shweder) وهامبسون(Hampson) وهاري وجلت (Harre & Gillett) أن السمات هي قصص مثيرة خيالية (Convenient Fictions) ابتكرت من قبل الناس لتصنيف وفهم تنوع السلوك البشري

والخبرات، لذا لا يمكن أن نأخذ لها تأثير سببي، لكن خلال التفاعل والحديث الاجتماعي يبني الناس المعاني حول مصطلحات السمة(McADAMS, 2001).

أنواع السمات الانفعالية – السلوكية

إن السمات هي خصائص يحملها الأفراد معهم من حالة إلى أخرى، ومن موقف إلى أخر وهي ثابتة نسبياً بمرور الوقت خاصةً في سن الرشد، فنحن اليوم نفس أفراد الشهر الماضي أو السنة الماضية وسنواصل امتلاك هذه السمات إلي الشهور والسنوات القادمة (Larsen & Buss, 2002).

ويشير هيلسون وكلونن (Helson & Klohnen) في (BenZur, 2002) إلى ثلاثة أنواع من التركيبات الانفعالية Emotional Constructs على النحو الآتي:

1- الحالات الانفعالية قصيرة الأمد Short - Term States of Affects: والتي تظهر خلالها الانفعالات كحالات عابرة أو وقتية لثواني أو دقائق أو ساعات وهي تتأثر بالتغييرات الفورية للحدث.

2- السمات الانفعالية الأكثر ديمومة The More Enduring Affective Traits: ويعبر عنها بأنماط مستقرة من ردود الأفعال والسلوكيات خلال مواقف متنوعة.

3- السمات العليا Higher Order Traits : وهي تمثل السمات المتضمنة في نموذج العوامل الخمس(Five Factors Model)أو العوامل الخمس الكبرى للشخصية The Big Five Personality Factors حيث أشارت نتائج البحوث التي استخدمت التحليل العاملي عن وجود خمس سمات عليا(Higher Traits) وهي سمات ثابتة نسبياً تتضمن عددا من السمات الفرعية التي تدعى السمات الدنيا Lower Order Traits

(Facets) التي تشكل في مجموعها السمات العليا وهذه السمات هي(Larsen& buss, 2002 , Westen ,1999):

1-الاندفاعية (Surgency) وتتضمن: كثير الكلام – الصامت، الاجتماعي – المنعزل، المغامر – الحذر، المنفتح – المتحفظ.

2-الموافقة / المقبولية (Agreeableness) وتتضمن: القلق-غير القلق، المتعاون-غير المتعاون، اللطيف – المتهور، غير الغيّور – الغيّور.

3-العقلانية (Conscientiousness) وتتضمن: المسؤول- غير المسؤول، غير الشكاك- الشكاك، المثابر – الثابت، المرتب – المهمل.

4-الاستقرار الانفعالي (Emotional Stability) ويتضمن: غير القلق – القلق،المثير – الهادئ، المكافح (غير المتعلق) – المعتمد (المتعلق)، المتزن – العصبي.

5- الثقافة (Culture) وتتضمن: المثقف – غير المثقف ، الفنّي – غير الفنّي،البارع – البسيط، المهذب – غير المهذب.

لقد أشار ليرنر وهوكر وتوماس (Lerner, Hooker,& Thomas, 1988) إلى أن السمات الانفعالية – السلوكية السلبية في مرحلة الطفولة متمثلة بما يلي:

1- القلق (Anxiety) من عمر(1 – 6 سنوات و 7 – 12 سنة) ويتميز الطفل بأنه سهل الخوف، لديه شك ذاتي، متوتر، غير مطمئن، قلق بشأن وضعه في العائلة، قلق حول أدائه على المهمات، يظهر أعراض قلق حادة متمثلة بالكوابيس، الخوف من الحيوانات.

2- العدوان (Aggression) من عمر(1 – 6 سنوات و 7 – 12 سنة) ويلجأ الطفل إلى الاستخدام الثابت والمفرط للاستراتيجيات التدميرية والعدوانية في تفاعلاته وعلاقاته الشخصية، ويتميز أيضا بأنه عدواني تجاه والديه وأشقائه ومعلميه وزملائه.

3- الاستياء أو عدم الرضا(Dissatisfaction) من عمر(1 – 6 سنوات) ويتميز الطفل بأنه مستاء بشكل دائم وغير راض عن أدائه ووضعه الاجتماعي وكذلك وضعه ضمن عائلته.

4- المزاج الكئيب(Depressive Mood) من عمر (7 – 12 سنة) ويتميز الطفل بأنه حزين، يائس، مثبط العزيمة، كما أنه يعرض تعابير وجهية حزينة ويبدي مشاعر غير سارة تجاه معظم أو كل النشاطات العادية وأيضاً يبدي انسحاباً من العائلة والأصدقاء مع وجود اضطرابات في الشهية والنوم، ونقص في مستوى الطاقة فضلاً عن وجود مشاعر ذنب وصعوبة في التركيز.

5- عدم الالتزام (Under Compliance) من عمر (1 – 6 سنوات) وهنا يبدي الطفل سلوك الفشل في الطاعة أو الاستماع.

6- العصيان (Disobedience) من عمر (7 – 12 سنة)، حيث يظهر الطفل سلوك العصيان في المنزل وهذه السمة مشابهة لسمة عدم الالتزام.

7- مشاكل مع الزملاء (Difficulty with Peers) من عمر (1 – 6 سنوات) يظهر الطفل صعوبة في الانسجام مع الأطفال الآخرين.

8- صعوبات أكاديمية (Academic Difficulties) ويتميز بوجود صعوبات أكاديمية تبرز لديه في المدرسة.

ويرى (Cooper, 1998) أن السمات مصطلح يستخدم للدلالة على الأوصاف المفيدة لكيفية تصرف الأفراد بشكل عام والسمات تصنف ضمن ثلاثة مجالات رئيسية هي:

1- السمات السلوكية: التي تعكس نمط السلوك لدى الشخص كمفردات: متلهف، خجـول، حريص، متسرع ...الخ.

2- سمات التحصيل (Attainments): والتي تقيس أداء الفـرد فـي مجـال محـدد، كالاختبارات المدرسية.

3- سمات القدرة: وهي تهتم بمستوى أداء الفرد المعرفي فـي بعـض المجـالات كحـل المسائل الحسابية، وفهم الخرائط وتصور الأشكال.

ويشير بنزور(BenZur, 2002) إلى أن النظرة البارزة والحالية تجـاه الـسلوكيات الانفعالية تقوم على بعدين أساسيين هما:

1- التأثير الإيجابي: والذي يعكس السمات الانفعالية الإيجابية مثـل البهجـة، الاهتمـام، الحماس، الثقة واليقظة.

2- التأثير السلبي: والذي يصف الاستياء الشخصي ويتكون من السمات الانفعالية السلبية مثل الغضب، الخوف، الحزن، الذنب، الاحتقار والاشمئزاز.

العوامل المؤثرة في السمات الانفعالية – السلوكية

قدّم كلاً من لندجرين وبايرن (Lindgren & Byrne, 1975) إجابة للسؤال المتعلق بتوضيح العوامل المؤثرة في السمات خاصةً من ناحية المساهمات الواسعة للتأثيرات الوراثية والبيئية، حيث أن التأثيرات الوراثية تتضمن الأحداث الفسيولوجية التي تتوسط بين الجينـات والسلوك، أما التأثيرات البيئية يمكن أن تفهم من ناحية التأثيرات التجريبية المختلفة في تطوير الفرد مثل التعلم.

كما أشارا إلى أن الخلفية الوراثية للعمليات الفسيولوجية التي يتفاعل من خلالها الفرد في كل أشكال الحياة تعود إلى تأثير الوراثة والتي تميز السمات والتركيب الطبيعي والميول السلوكية لدى الفرد، فالفرد يرث (46) كروموسوماً من والديه، والكروموسومات هي عبارة عن تراكيب خيطية تكونت من جزيئات ثنائية حلزونية معقدة من حامض ال(Deoxyibonucleic) أو ال(DNA) وهذه الجزيئات تزود بالقاعدة الكيميائية للنقل الوراثي للسمات، مما يجعل الأطفال مشابهين لآبائهم وإخوانهم في مجموعة فريدة من السمات والنواحي الهامة. والفكرة الرئيسية هنا أن بعض أنواع الكروموسومات تؤدي إلى السلوك اللاإجتماعي، بمعنى أن الخلل أو الزيادة في عدد الكروموسومات عند الفرد قد تؤدي إلى سلوكيات غير سوية.

كما ويرى المنحى البيولوجي النفسي أن اختلاف السمات بين الأفراد يمكن أن يفسر بالاختلافات البيولوجية، فخجل الطفولة مثلاً هو سمة مستقرة نسبياً ويمكن أن تظهر في استجابات الأطفال تجاه المواقف الغريبة والأشخاص الجدد، واختلاف الاستجابات بين الأطفال الخجولين وغير الخجولين تظهر بشكل واضح في ردود الفعل الفسيولوجية الواقعة تحت سيطرة اللوزة (Amygdala). كما ويضيف المنحى البيولوجي النفسي أن السمات المهمة يحتمل أن تكون نتيجة الأنظمة العصبية المسؤولة عن التعزيز والعقاب والإثارة (Carlson , Martin & Buskist , 2004).

إلا أن تلك التفسيرات المقدمة قد واجهت تحدياً بسبب وجود تأثيرات قوية للعوامل البيئية مثل المعايير الثقافية ومستويات التغذية والتوقعات الوالدية وأساليب تربية الأطفال والتعلم عن طريق النمذجة أو الملاحظة (Lindgren & Byrne , 1975). فالسمات والمواقف والظروف تتفاعل بعضها ببعض، حيث أن عدداً من الأفراد يتأثرون بمواقف محددة

اكثر من غيرهم وهم يتعاملون مع المواقف التي يجدون بها أنفسهم، فسماتهم تتأثر بالمتغيرات التي يفرضها الحدث أو الموقف. كما أن اختلاف السمات بين الأفراد يعود إلى الفروق الفردية في المعرفة والتي تتضمن متغيرات الكفاءة الذاتية والتوقعات والقيم وتنظيم الذات والخطط والاستراتيجيات التي يستخدمها الفرد في حياته لتحقيق أهدافه (Carlson , Martin & Buskist, 2004).

ويضيف بارون وزملاؤه (Baron, Byrne & Kantowitz, 1977) أن السمات السلوكية محددة جزئيا بعوامل وراثية تحدد العديد من سمات السلوك، وهذا التحديد الجزئي نابع عن حقيقة مفادها أنه لا يمكن لأي سلوك أن يحدث في غياب بيئته. لذا فقد أشار كاتل (Cattell) إلى أننا لا نستطيع أن نوضح قوة السمات الأساسية بالرجوع إلى العوامل البيئية أو الوراثية فقط ولكن لا بد لنا إن كنا نرجو بحق أن نتفهم السمات الشخصية الإنسانية من الرجوع إلى كل من العاملين الوراثي والبيئي معاً (الأشول، 1978).

أهمية السمات الانفعالية – السلوكية وانعكاساتها التربوية

يتميز الأفراد بشكل عام بأساليب تفكير مختلفة وطرق عمل محددة ومميزة، كما أن تواصلهم وتفاعلهم مع الآخرين يختلف من فرد لأخر نتيجة للاختلافات التي تظهر في سماتهم الشخصية، فالسمات تتضمن خصائص الأفراد كالقيم والاتجاهات والدوافع والأساليب والمشاعر والاعتقادات والقدرات والأهداف والتي تعمل كقوة مؤثرة على سلوكيات الأفراد ومشاعرهم واستجاباتهم للظروف والمواقف المتنوعة، كما أنها تؤثر على طريقة اختيارهم لبيئتهم أو محيطهم الاجتماعي بشكل يلبي حاجاتهم ورغباتهم وأهدافهم (Carlson, Martin & Buskist, 2004). وتبرز أهمية السمات الانفعالية – السلوكية من كونها:

1- تساعدنا في وصف الأفراد وفهم أبعاد الاختلاف بينهم، إذ أنها تعطي خطوطاً عامة عن الفردية الإنسانية.

2- تساعدنا في توضيح وتفسير سلوكياتنا، حيث أنها تزودنا بفهم واضح حول الخصائص العامة التي تميز شخصا ما عن غيره من الأشخاص.

3- تزودنا بفهم عام حول الاتجاهات (Trends) المستقرة نسبيا في السلوك والأفكار.

4- تمكننا من توقع سلوكياتنا المستقبلية (McADAMS, 2001; Larsen & Buss, 2002).

وتبرز أهمية السمات الانفعالية – السلوكية من خلال تأثيرها على دافعية الأفراد، فهي من وجهة نظر البورت (Allport) تتصف بالدينامية وتقوم بدور دافعي في كل سلوك (غنيم، 2005) . ويؤكد على ذلك ما أشار إليه كلاً من بص وبولي(Buss & Poley, 1976)، من أن السمات مصطلح يشمل المجالات الرئيسية الثلاثة التالية: الدافعية والقدرات العقلية والمزاج Temperament، وهذا يعني أنها سلوك يتضمن بشكل كبير استجابات طوعية تبحث عن أهداف مختلفة (الدافعية) وموجهة بنظام توظيفي للمعلومات(القدرات العقلية) لتضع تعديلات دورية طبقاً للحالات الطارئة لكل من الثواب والعقاب.

كما أن السمات الانفعالية – السلوكية سواء أكانت نحو عملية التعلم بشكل عام أو نحو المدرسة والمواد الدراسية بشكل خاص فهي تسهم بنسبة عالية من تباين تحصيل الطلاب، وكذلك في دافعيتهم نحو التعلم، وقد أشار ميخائيل (1981) إلى جملة من العوامل الانفعالية والنفسية التي يمكن أن تؤثر على العملية التعليمية والدافعية نحو التعلم وهي:

1- عوامل مرتبطة بالتفضيل الشخصي للمتعلم، الميل، اتجاهاته الخاصة نحو التعلم أو نحو بعض المواد الدراسية، القلق، الخوف، الانطواء، تشتت الانتباه، وخبرات المتعلم السابقة.

2- عوامل مرتبطة بسلوك الوالدين واتجاهاتهم نحو التعلم أو تفضيلاتهم لمواد دراسية دون أخرى.

3- عوامل مرتبطة بالمدرسة وبطرائق التدريس والمناهج والمدرسين.

4- عوامل مرتبطة بالمادة الدراسية مثل: صعوبة المادة وجفافها وتجريدها.

5- عوامل مرتبطة بالقدرات المعرفية والعقلية لدى المتعلم للتعامل مع الأوجه المختلفة للمواد الدراسية.

وتبرز أهمية السمات أيضا من كونها تتأثر بعمليات التعلم والتعليم لذا فقد اهتم البورت بمبادئ التعلم التي تكمن وراء تكوين السمات وتعديلها وتغييرها والتي ترتبط بخبرات التعلم التي يعيشها الفرد أثناء عملية النمو، حيث أنها تتغير وتتبدل في سياق عملية النمو كما تتضمن تغييرا في دوافعه (عمران والعجمي، 2005).

وهذا يتفق مع ما أورده سكنر بأن سمات الشخصية قابلة للتعديل من خلال إعادة تنظيم المواقف البيئية، كما يؤكد باندورا أن الشخصية متعلمة؛ حيث أن التفاعل بين السلوك والبيئة والعوامل المعرفية للفرد هو العامل الحاسم في تكوين الشخصية (الريماوي، 2004).

أما كارلسون و مارتن و بسكست (Carlson , Martin & Buskist , 2004) فقد أشاروا إلى أننا نمتلك سمات انفعالية – سلوكية متطورة ومستقرة، وهذا لا يعني أن سماتنا هي سمات حيوية (بيولوجية) بحتة وأن عمليات التعلم غير متضمنة في سماتنا، ولكننا

نريد أن نوضح أنه إذا كان التعلم يحدث تغييرات في سماتنا الانفعالية – السلوكية؛ فإن تلك التغييرات يجب أن تحدث في عقولنا.

لذا فإن البحث في سمات الطلاب الانفعالية – السلوكية يمكّن المعلمين من التعرف على سماتهم وابتكار الاستراتيجيات التي تهدف إلى تنمية دافعيتهم للتعلم، وتعد إستراتيجية حل المشكلات من الاستراتيجيات المعرفية التي تحقق تقدماً ملحوظاً في عمليات التعلم والتعليم فهي تؤثر إيجابياً على دافعية الطلبة ونجاحهم الأكاديمي، ويؤكد على ذلك ما أشار إليه ولرد (Willard, 1994) في دراسته التي بيّنت أن هناك علاقة دالة إحصائيا بين القدرة على حل المشكلات والنجاح الأكاديمي.

مفهوم حل المشكلات

عرف ترافرز (Travers, 1977) المشكلة بأنها الحالة التي يشعر من خلالها الشخص بعدم التوازن بسبب عدم توفر خبرة سابقة لديه تساعده في إعادة التوازن.

أما لي (Lee, 1992) فقد عرفها على أنها موقف مثير لم يتعرض له الفرد مسبقا وليس لديه استجابة جاهزة له. كما وقد لخص (Lee, 1992) التعريفات التالية للمشكلة:

المشكلة سؤال محير لا يوجد له حل في الوقت الذي يتم طرحه أو عرضه.

المشكلة موقف محير، والفرد غير مستعد للاستجابة له.

يمكن إدراك المشكلة من قبل الفرد، ولكن ليس لديه حل فوري لها.

أما حل المشكلة فتشير إلى العملية التي يستخدم فيها الفرد عملياته العقلية للانتقال من الحالة الحالية غير المرضية إلى الحالة التي يتم فيها حل المشكلة "حالة الهدف" (Westen, 1999).

ويعرف أندرسون (Anderson,1980) حل المشكلة بأنه سلسلة من العمليات المعرفية الموجهة نحو هدف. بينما يعرفها شنك (Schunk, 1991) بأنه الجهود التي يبذلها الفرد لتحقيق هدف ليس لديه حل جاهز لتحقيقه.

ويشير اتكنسون وزملاؤه (Atkinson , et.al , 1996) إلى أن حل المشكلة هو الحالة التي نكافح ونسعى من خلالها للوصول إلى هدف لا نمتلكه، والتي بموجبها يتم تجزئة الهدف العام إلى مجموعة من الأهداف الثانوية، ومن ثم تجزئة الأهداف الثانوية إلى مجموعة أصغر من الأهداف الفرعية التي تمكننا من الوصول إلى المستوى الذي نحتاجه والهادف إلى حل المشكلة. ويقترح سيمون (Simon) المشار إليه في (Klein, 1996) بأن تفتيت المشكلة إلى أجزاء صغيرة منظمة ضمن مجموعات يساعد في تحويل المشكلة من مشكلة سيئة التحديد إلى أخرى محددة تحديدا جيدا والذي بدوره يسهم في الوصول إلى حل واضح لها.

خصائص حل المشكلة Characteristics of Problem Solving

تنشأ الحاجة إلى حل المشكلة عندما يكون هناك عائق يعترض سبيل تحقيق الهدف، وعملية حل المشكلة تتطلب جهوداً فكرية – معرفية منظمة، يلجأ الفرد من خلالها إلى استخدام مخزون المعلومات والمهارات والمعارف والخبرات السابقة، وتنظيمها في صورة استجابة جديدة للوصول إلى حل للموقف الغامض، ويمكن القول إن عملية حل المشكلة تتميز في أبسط صورها وأهمها من خلال عدد من الخصائص المتمثلة باحتوائها على هدف وإدراك للعلاقات الأساسية في الموقف، وتتضمن أيضاً عنصر الاختيار؛ لأن من أهم الوسائل إلى الحل الناجح القدرة على استعادة الخبرات المناسبة، كما تتميز باحتوائها على عنصر الاستبصار لأنها تتضمن إعادة تنظيم الخبرات المناسبة في صورة حل كامل وذلك في ضوء العلاقات بين الوسيلة والغاية بوجه خاص، فضلاً عن احتوائها أيضا على عنصر الإبداع، إذ ينتج عنها

مركب جديد في أساسه – أي إعادة تنظيم الأفكار أو الحركات أو كليهما، وأخيراً فإنها تتميز باحتوائها على عنصر النقد، لأنه من الضروري تقويم كفاية الفروض أو الحلول المبدئية (القوصى، 1963).

كما ويشير اشكرافت (Ashcraft, 1994) إلى أن حل المشكلة يتميز بالخصائص التالية:

1- حل المشكلة يوجه سلوك الفرد نحو هدف معين Goal Directedness .

2- حل المشكلة يتضمن تقسيم الهدف الكلي إلى مجموعة من الأهداف الجزئية Subgoal Decomposition، حيث أن إنجاز كل خطوة من خطوات حل المشكلة يعد هدفاً جزئياً، والفرد يتابع الوصول إلى الأهداف الجزئية واحداً تلو الآخر ليشكل في مجموعها الهدف الكلي.

3- حل المشكلة يسير وفق خطوات منظمة ومتسلسلة، فهو يتضمن سلسلة التحركات ابتداء من المرحلة الأولية للمشكلة إلى مرحلة الحل أو إنجاز الهدف؛ لذا فإن حل المشكلة يتطلب استخدام عمليات عقلية متنوعة Cognitive Operations ، وإعادة تنظيم للخبرات السابقة ذات الصلة بموقف المشكلة.

أنواع المشكلات:-

تتباين المشكلات من حيث نوعيتها وطبيعتها ودرجة صعوبتها؛ لذا فقد حاول بعض الباحثين تصنيف المشكلات بناءً على المهارات العقلية العامة المستخدمة في حلها، حيث قام جرينو (Greno) بتصنيف المشكلات إلى ثلاثة أنواع، وكل نوع يتطلب أشكالاً مختلفة من المهارات والمعرفة اللازمة للحل، وهذه الأنواع الثلاثة من المشكلات هي على النحو الأتي (Feldman , 1990):

1- مشكلات الترتيب Arrangement Problems: وهي مشكلات يمكن حلها من خلال إعادة تنظيم عناصرها بطريقة ترضي معياراً محدداً، ورغم أن هذه العناصر يمكن ترتيبها بطرق مختلفة إلا أن ترتيبا واحدا يحقق المعيار، ومن الأمثلة عليها مشكلات الإبدال (Anagram) التي تتطلب إعادة ترتيب الأحرف في تشكيل الكلمات مثل أن يعيد الطالب ترتيب أحرف كلمة (RWAET) لكي يعطي كلمة مناسبة (WATER).

2- مشكلات الاستقراء (استقراء البنية) Inducing Structure Problems: وهي المشكلات التي يتطلب حلها إيجاد علاقة بين العناصر المقدمة وبناء علاقة جديدة بينها؛ ففي المثال التالي والمؤلف من سلسلة من الأعداد الموضوعة بشكل أزواج (14، 24، 34، 44، 54، 64) فإن قاعدة الحل تتمثل في الكشف عن العلاقة التي تربط عناصر السلسلة، وهذه العلاقة تشير إلى أن العدد الأول من كل زوج من الأعداد يبقى ثابتاً بينما يزيد العدد الثاني بمقدار واحد لكل زوج.

3- مشكلات التحويل Transformation Problems: ويتضمن هذا النوع من المشكلات حالة أولية أو ابتدائية (Initial State)، وحالة هدفية (Goal State) وسلسلة من العمليات والإجراءات لتحويل الحالة الأولية إلى حالة الهدف، ومن الأمثلة على هذا النوع من المشكلات مشكلة برج هانوي (Tower of Hanoi).

كما حدد ريتمان (Reitman) المشار إليه في العتوم (2004) خمسة أنواع من المشكلات حسب درجة وضوح المعطيات والأهداف وانعكاس ذلك على إمكانية الحل:

1- المعطيات والأهداف واضحة ومحددة ويتوقع أن يكون الحل سهلاً جداً.

2- المعطيات واضحة جداً والأهداف غير محددة، ويتوقع أن يكون الحل ممكناً ولكن بصعوبة.

3- المعطيات غير واضحة والأهداف محددة وواضحة، ويتوقع أن يكون الحل ممكناً ولكن بصعوبة.

4- المعطيات والأهداف غير واضحة وغير محددة، ويتوقع أن يكون الحل صعباً.

5- مشكلات الاستبصار: وهي مشكلات لها حل ولكن الانتقال من المعطيات إلى الأهداف يحتاج إلى درجة عالية من التفكير والتأمل وإدراك العلاقة بين المعطيات والوسائل ليصل الفرد إلى الحل بصورة مفاجئة.

أما جونثر(Guenther,1998) فقد قام بوضع تصنيف لأنواع المشكلات بناء على درجة وضوحها:

1- المشكلات جيدة التحديد Well - Defined Problems وتمتاز بالخصائص التالية: أهدافها واضحة وطريق أو مسار الحل فيها محدد وتمتاز بوجود أدوات وتقنيات محددة لإنجاز الهدف أو إيجاد الحل كما أن البدائل الضرورية للحل متوفرة في معطياتها. ومن الأمثلة عليها: ترتيب حروف كلمة TULBERS لتشكيل كلمة إنجليزية وأيضا إيجاد القيمة المجهولة في المعادلة التالية: $24 = x / 3.2$.

2- المشكلات المحددة سيئة التحديد Ill - Defined Problems وتمتاز بالخصائص التالية:

أهدافها غير واضحة وطريق أو مسار الحل فيها غير محدد وتحتوي على اكثر من طريقة لإيجاد الحل كما أن معطياتها تتضمن القليل من المؤشرات والمعلومات التي يمكن استخدامها في الحل بالإضافة إلى أنها تتطلب من الفرد تنشيط مخططاته العقلية الملائمة في الذاكرة طويلة المدى واستدعائها لأنها تحتاج إلى الكثير من المعالجات المعرفية. ومن الأمثلة عليها، كيف تحسن سمعة مؤسسة أكاديمية.

خطوات حل المشكلة:-

توصف عملية حل المشكلة بأنه عملية منظمة تتضمن سلسلة من الخطوات المتبعة لتحقيق الهدف وإزالة المشكلة، وقد أشار ويكفيلد (Wakefield, 1996) إلى أن العديد من العلماء من أمثال سولسو(Solso) وسنومان (Snowman) وروجيرو (Ruggierp) ويكوفش (Yekovich) قد اتفقوا على خمس خطوات أساسية تتبع في حل المشكلة على النحو التالي:

1- تحديد المشكلة Identify a problem :

وهو الاعتراف بوجود مشكلة والإحساس بها واستشعارها دون امتلاك طريقة حل محددة لإزالتها وإنجاز الحل أو الهدف المرغوب.

2- تمثيل المشكلة Represent the problem :

تمثيل المشكلة يتضمن مجموعة القرارات التي تعّرف بطريقة ما إمكانية حل المشكلة وإزالتها من خلال بناء فهم خاص للمشكلة من قبل من يقوم بحلها. والمشكلات المحددة تحديداً جيداً أسهل حلاً من المشكلات المحددة تحديداً سيئاً وذلك لتميزها بوضوح المعالم والمعطيات، فهي مقدمة بشكل لا يتطلب أكثر من إعادة صياغة لها.

3- جمع المعلومات Gather information :

لحل المشكلة فإننا نحتاج لجمع معلومات عنها وغالباً ما تكون من المعرفة المسبقة أو الذاكرة وهناك أربعة مصادر أساسية تعتبر ذات قيمة ضمن النطاق التعليمي والتي يمكن الحصول عليها من: المعلمين والبرامج التعليمية ومن خبرات الطالب وكذلك من حالة التعليم الحالية.

4- توليد الحل Generate a solution :

إيجاد الحل يتم من خلال الوسائل المتاحة لإنجاز الهدف المرغوب في ضوء معطيات المشكلة، والمعلم قادر على إيجاد الحل من خلال اختيار وترتيب النشاطات اللازمة لتصميم الإستراتيجية الملائمة للحل.

5- تنفيذ الحل وتقويمه Implement and evaluate the solution :

تنفيذ الحل وتقويمه يبدأ باختيار إستراتيجية تحقيق الهدف، وينتهي بالحكم على مدى فاعلية الإستراتيجية في تحقيق الهدف المرغوب. والتقويم يجب أن يكون قبل البدء بالحل وبعد تنفيذه لأنه يساعد في تلافي الكثير من الأخطاء، ولابد للتقييم أن يكون في ضوء أطر عمل ثابتة ومنظمة.

وبالرجوع إلى أدبيات حل المشكلات فقد ذكر كل من مك كونيل وفيليبشاك (McConnell & Philipchalk, 1992) بأن خطوات حل المشكلة ليست ثابتة أو جامدة على الفرد اتباعها عند مواجهته لمشكلة ما، بل أنه يمتلك المرونة في الانتقال من خطوة إلى أخرى حسبما تقتضيه المشكلة من تفكير، وهذه الخطوات هي:

1- تحديد الهدف: من خلال إدراك ووعي الفرد بوجود مشكلة ما، وتحديده للهدف الذي يحاول إنجازه وتحقيقه.

2- تحديد نقطة البداية (Original State) والتي تتضمن تحديد نقطة البداية ومعرفة من أين ينبغي على الفرد أن يبدأ لإزالة المشكلة وتدعى هذه الحالة بخط الأساس (Base Line).

3- تحديد القواعد المراد استخدامها في الحل.

4- البدء بتنفيذ الحلول المحتملة.

5- بناء تصور داخلي للمشكلة باستخدام العمليات العقليـة، ومعالجـة العناصـر المختلفة للمشكلة معرفياً اكثر من التركيز على النواحي الفيزيائية.

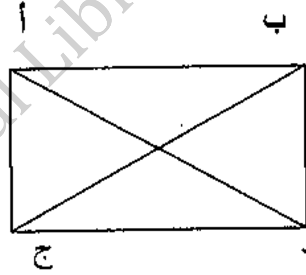
استراتيجيات حل المشكلة:-

إن حل المشكلات يختلف عن حل المسائل، حيث أن حل المسألة قد يتطلب اسـتخدام الفرد لقانون، وإذا طبق القانون بالشكل الصحيح فإن الشخص يصل إلى نتائج صحيحة. أمـا حل المشكلة فإن مهارة الفرد يجب أن تتعدى استخدام وتوظيف القوانين والقواعد لإيجاد الحل المناسب، وقد يتطلب الوصول إلى حل صحيح اقتراح بدائل جديدة ربما تتضمن الخطوات أو الطريقة أو عناصر الحل (الهويدي، 2005). فبعد أن يتم تحديد وتعريف المشكلة وبمعنى آخر بعد أن يتم تمثيل المشكلة، فإن الخطوة التالية هي تطوير خطة أو إستراتيجية للعمل وبالرجوع إلى أدبيات حل المشكلة فهناك العديد من الاستراتيجيات المبتكرة لإزالة المشكلة وتحقيق الهدف وكل واحدة من هذه الاستراتيجيات لها تقنياتها الخاصة التي تخـدم كـدليل لحـل المـشكلة (Malim & Birch , 1998) .

1- **الخوارزميات (Algorithms):** وهي عبارة عن مجموعة منظمة من القواعـد التي تستخدم لحل نوع معين من المشاكل، فخوارزمية الطرح هي عبارة عن عدد مطروح من الآخر بهدف الحصول على الجواب الصحيح. لذا فهي تمتاز بدقة التطبيق وينتج عنهـا حـل دقيق (Klein , 1996).

2- **إستراتيجية الحل (العمل) العكـسي Working Backward:** تـستخدم هـذه الإستراتيجية لحل بعض المشاكل المتعلقة بالمسائل الحسابية واثبات البراهين، وذلك من خلال البدء بالحل من الهدف المراد إنجازه، ومن ثم العودة إلى الوضـع الأول للمـشكلة، ويطـرح

الكاتب مثالا على ذلك: الطالب الذي يُعطى مستطيلا أضلاعه هي (أ، ب، ج، د) ويُطلب منه إثبات أن (أ د) و(ب ج) لهما نفس الطول (متطابقان)، إذا أراد الطالب أن يعمل بإستراتيجية الحل العكسي فإنه سيسأل في البداية ما الذي يثبت أن (أ د) و (ب ج) متطابقان؟،... ويستطيع إثبات ذلك إذا تمكن من إثبات أن المثلثين (أ ج د) و (ب ج د) متطابقان؛ فالطالب هنا يبدأ بالعمل من الهدف المراد إثباته. والخطوة الثانية هي التفكير المتعلق بإثبات إن المثلثين(أ ج د) و(ب ج د) متطابقان، ويكون ذلك بإثبات أن الجانبين والزاوية المتضمنة بينهما متطابقان. هكذا فإن الطالب قد فكر بطريقة عكسية من خلال الهدف الثانوي إلى الهدف الثانوي الآخر. إن المفتاح الرئيسي للعمل بطريقة عكسية هو أن يحلل الهدف الأساسي إلى مجموعة من الأهداف الثانوية التي سيستدل من خلالها على الحل للهدف الأصلي الأساسي (Anderson , 1985).



شكل(2)

إستراتيجية الحل العكسي

3- حلال المشكلات العام GPS–General Problem Solver : وهي طريقة تقوم على اختيار الأهداف الجزئية، وقد تمت دراستها بصورة مكثفة من قبل " Newell and Simon " حيث استخدماها في برامج حل المشكلات بواسطة الحاسوب واسم هذا البرنامج " حلال المشكلات العام " والذي هو تقليد لحل المشكلات من قبل البشر. فالطريقة العامة لحلال المشكلات تبدأ بترجمة نص المشكلة إلى تمثل داخلي للحالة أو للمعطيات وللحالة الهدفية

ومجموع التحركات. وهذه القائمة تتضمن جميع حالات المشكلة الممكنة مع توضيح مدى بعد كل جزء عن الآخر، ويتضمن حل المشكلات تجزيء المشكلة إلى أهداف جزئية وإنجاز كل هدف جزئي من خلال تطبيق تقنيات متنوعة لحل المشكلة، كل منها يغير حالة المشكلة باتجاه الهدف الجزئي . فيمكن أن يحاول البرنامج استخدام تقنية معينة ويلاحظ هل قرّب حالة المشكلة أكثر نحو الهدف الجزئي من خلال الاطلاع على الفرق الموجود بقائمة الروابط. فإذا نجحت هذه الطريقة فإن البرنامج يستخدمها مرة أخرى، أما إذا فشلت فيحاول البرنامج أن يستخدم طريقة أخرى، وهكذا. ويمكن أن تستخدم هذه التقنية في حلّ مدى واسع من المشكلات مثل مشكلة برج هانوي ومشكلات الأحرف المتسلسلة ومشكلات الحساب وغيرها من أنواع المشكلات (الزغول والزغول، 2003).

4- حل المشكلات بالقياس (التناظر) Analogy : بهذه الإستراتيجية يحاول الفرد أو (حلال المشكلة) استخدام قاعدة أو طريقة إحدى المشكلات السابقة لتوجهه إلى حل مشكلات أخرى مشابهة، وغالباً ما تستخدم هذه الإستراتيجية في حل تمارين الرياضيات، حيث يحاول الطلاب استخدام طريقة الحل في مثال ما بنقل الخطوات المتبعة فيه إلى أمثلة أخرى جديدة مشابهة حسب مبدأ القياس أو التناظر(Anderson, 1985).

5- إستراتيجية تجزئة المشكلة Problem-Break down : عندما تكون المشكلات أكثر تعقيداً أو لا يمكن حلها من خلال استخدام حل مباشر لها، فمن المستحسن هو تجزئة هذه المشكلة إلى أجزاء، أي تجزئة الهدف النهائي إلى مجموعة أهداف جزئية Subgoal بحيث أن تحقيق هذه الأهداف يوصل إلى الحل النهائي للمشكلة موضوع الاهتمام. وهذا يعني أن ضرورة ترتيب أولوية التحركات نحو تحقيق هذه الأهداف، بحيث أن تحقيق أي هدف فرعي يجب أن يساعد بالوصول إلى هدف أخر، وهكذا يفترض التسلسل في التحركات نحو تحقيق

هذه الأهداف النوعية إلى أن يتم الوصول إلى الحل النهائي للمشكلة (الريماوي واخرون، 2004).

6- إستراتيجية التناقض Contradiction : تستخدم هذه الإستراتيجية مع المشاكل التي لها مجموعة صغيرة من الإجابات البديلة وواحدة منها فقط تكون صحيحة، ويجري تطبيق هذه الإستراتيجية مع أمثلة البراهين في الرياضيات، فالبراهين تفترض أن النظرية خاطئة وتشتق التناقض من الفرضية، كما ويمكن استخدام إستراتيجية التناقض مع اختبارات الاختيار من متعدد على اعتبار أن كل البدائل المقدمة تناقض الإجابة الصحيحة ما عدا واحدة فقط تتفق معها وتكون منبثقة من معطيات المشكلة (Wickelgren , 1979).

7- إستراتيجية التعمق التقدمي Progressing Deepening : تستند هذه الإستراتيجية إلى شجرة قرارات (Decision Tree)، وهي عبارة عن مخطط يوضح البدائل الممكنة لحل مشكلة معينة (غالباً ما تكون مؤلفة من بديلين)، واستعمال شجرة القرارات في حل المشكلات يطلق عليها اسم التعمق التقدمي نحو حل المشكلة، وفي إطار هذه الإستراتيجية يتبع الباحث الحل عبر فروع الشجرة إلى أن يصل إلى الحل المنشود، وفي حال اكتشاف عدم مناسبة حل أو اقتراح معين يعود الباحث إلى الأصل ويتبع فرعاً جديداً. ويفضل أن يسير العمل في إطار هذه الإستراتيجية من القريب الواضح إلى البعيد الخفي، ومن آخر نقطة في النظام إلى أوله، ومن الأصل للفروع (نشواتي، 1984).

8- إستراتيجية الاستدلال المنطقي Logical Reasoning Strategy : وهي إستراتيجية شائعة الاستخدام وخاصة في المشكلات التي تتضمن عبارات شرطية وتلك التي تتضمن إيجاد قواعد سببية منطقية أثناء الحل (شواشرة، 2004).

9- إستراتيجية المحاولة والخطأ **Trial and Error Strategy** : تبرز فعالية هذه الإستراتيجية عندما تكون الحلول المقترحة لحل المشكلة قليلة ولا تحقق الهدف، لذا يلجأ الفرد إلي الحل باستخدام إستراتيجية المحاولة والخطأ التي تقوم على تطبيق التحركات بطريقة عشوائية تكون إحداها ناجحة في الوصول للحل، ومن الأمثلة عليها عند مواجهة الفرد بجهاز تلفاز غريب الشكل في غرفة الفندق، فإنه يقوم بالضغط على زر واحد فقط وإذا اخطأ الاختيار يعاود الضغط على الزر الثاني فالثالث ....، إلى أن تنجح المحاولة بإضاءة جهاز التلفاز. وغالباً ما يتم استخدام هذه الإستراتيجية مع المشاكل غير المألوفة بالرغم من عدم جدواها مع بعض المشكلات المعقدة (Myers, 1989).

10- إستراتيجية تسلق التلة **Hill Climping Strategy** : وهي إستراتيجية منظمة وبسيطة يتم من خلالها التحرك من الوضع الراهن إلى وضع يجعل الفرد أقرب للوضع النهائي، فإذا كان الفرد عند وضع معين، فالمطلوب تقييم الوضع الذي يمكن أن يصل إليه من خلال الحركة، إذ أن الحركة الملائمة هي التي تقربه نحو الهدف، لذا فهو بحاجة إلى استخدام إجراءات التقويم على ضوء القرب أو البعد من الأهداف النهائية. ومن عيوب هذه الإستراتيجية أنها يمكن أن تقود الفرد إلى حالة قريبة من حالة الهدف مؤقتاً ولكنه قد يضطر للتراجع عنها في خطوات لاحقة(الزغول والزغول، 2003).

11- التوليدية (الإرشادية) **Heuristics** : وهي إستراتيجية تتضمن افضل تخمين أو قد تتضمن طريقة حلّ تجريبية للمشكلة وتمتاز بتعدد الوسائل والأساليب وتعتبر هذه الطريقة بديلاً فعالاً للبحوث والموضوعات التي يصعب فيها استخدام الخوارزميات. فالطريقة التوليدية قد لا توصل الشخص إلى الحل ولكنها تزيد من إمكانية الحل، ويمكن طرح المثال التالي بهدف التوضيح: إذا افترضنا أن شخصا ما يلعب لعبة الشطرنج، فإن استعمال الخوارزمية لاكتشاف

طريقة الفوز ليست وسيلة عملية أو مجدية، إلا أن استخدام الإستراتيجية التوليدية تساعد في تحقيق أقصى حماية ممكنة للملكة في اللعبة ولكن ليس بالضرورة أن تكون قادرا على حماية الملكة والفوز باللعبة، إلا أن استعمال هذه الإستراتيجية ربما يساعد في إيجاد طريقة الفوز. وتستخدم هذه الإستراتيجية مع المشكلات سيئة التحديد (Klein , 1996).

12- إستراتيجية تخفيض الفروق The Difference - Reduction Method :

وتصلح هذه الإستراتيجية في المشكلات غير المألوفة من خلال تقليل الفروق بين الوضع الحالي والهدف المنشود. ويقوم الباحث باختيار سلوكيات تقرب الفرد من الهدف كالعمل بمبادئ التشابه والمقارنة أو تحويل عناصر المشكلة إلى هيئة جديدة تقرب من الحل ولكن هذه الإستراتيجية ليس من الضروري أن توصل الفرد إلى الحل النهائي المنشود (العتوم، 2004).

13- الإستراتيجية الممثلة (التمثيلية – Representativeness) : وهي إستراتيجية إرشادية تكون أحكامها مستندة فقط إلى الخصائص الواضحة للمشكلة، وبالرغم من كونها تسمح بعمل قرارات سريعة حول المشكلة إلا أنها تهمل معلومات مهمة؛ لذا فإنها غالباً ما تؤدي إلى حلول غير منطقية، إلا أن استخدامها عادةً ينبع من سببين رئيسيين هما: أن هذه الإستراتيجية في أغلب الأحيان تعمل أو تؤدي غرضاً ما تجاه المشكلة وكذلك فإنها تسمح باتخاذ قرارات سريعة حول المشكلة (Klein, 1996).

14- إستراتيجية التبصر Insight Strategy : وهي إستراتيجية تتضمن الوعي المفاجئ للعلاقات بين العناصر المختلفة للمشكلة التي بدت مستقلة سابقاً عن بعضها البعض (Feldman, 1990). حيث أن الطرق المبتكرة التي تسمح لنا بحل المشاكل ضمن وميض مفاجئ من الإلهام يدعى التبصر(Myers,1989). والذي هو إعادة تنظيم إدراكي مفاجئ (Malim & Birch, 1998).

15- إستراتيجية الحذف Act it or (Eliminate) : وفيها يتم تـشخيص المـشكلة وطرح أحد عناصرها جانباً لفترة ما، وذلك لتطوير صورة واضحة عـن بيانـات المـشكلة، وعمليات الحل معاً، مما يساعد على إدراك أفضل للمشكلة (شواشرة، 2004).

16- الإستراتيجية التيسيرية (التوفر – Availability): وهذه الإستراتيجية تعتمـد على المعلومات التي يمكن الحصول عليها بسهولة للتدبير، وهي إستراتيجية إرشادية تعني أن الحلول غالباً ما تكون مستندة إلى التجارب والخبرات الحديثة التي تكون متوفرة فـي أذهاننـا ومعارفنا، فعلى سبيل المثال: الشخص الذي قرر أن تكون رحلته بالطائرة فإنه يتراجـع عـن قراره في حال سماعه للتو عن حادث مروّع لتحطم طائرة، لأن مخاوفه حول أخطار الطيران ستدفعه لاختيار السيارة لقضاء رحلته بالرغم من أن هذا الحل قد يستلزم وقتاً وجهـداً أكثـر بكثير (Klein , 1996).

17- إستراتيجية رسم الصورة Draw a Picture : إن رسم صورة معبرة أو شكل معين يمثل معطيات المشكلة قد يساعد على فهم ومعالجة بيانـات المـشكلة وبالتـالي حلهـا (العتوم، 2004).

18- إستراتيجية تحليل الوسائل والغايات Means - Ends Analysis : وتقوم هذه الإستراتيجية على مقارنة الوضع الحالي للمشكلة بحالة الهدف وتمييز الاختلاف بينهمـا ثـم استخدام هذا الاختلاف للمساعدة في تقرير وتحديد العامل (Operator) الذي يجـب اختيـاره لإزالة هذا الاختلاف، وإذا كان هناك أكثر من عامل، فسوف يتم استخدام العامل الذي يزيـل الجزء الأكبر من الاختلاف، ويستمر تطبيق هذه التقنية على الوضع الجديد للمشكلة حتى يـتم تقليل الفروق بين الوضع الحالي للمشكلة وحالة الهدف وتصبح الفروق فـي حـدها الأدنـى (Medin , Ross & Markman , 2001).

وأيضاً تقوم هذه الإستراتيجية على تجزئة المشكلة إلى سلسلة من المشاكل الفرعية التي يمكن حلها، وهذه الحلول تباعاً قد تجعل من الممكن حل المشكلة الأصلية (Klein,1996).

19- إستراتيجية العصف الذهني Brain Storming Strategy : هي إستراتيجية تهدف إلى وضع العقل في حالة من الإثارة لإنتاج أكبر قدر من الأفكار اللازمة للتوصل إلى الحل الإبداعي المناسب وتسمى هذه الإستراتيجية أيضاً بأسلوب (إمطار الدماغ)، وهي إستراتيجية جماعية تتضمن مشاركة تلقائية للأفكار من جميع أفراد المجموعة فضلاً عن إمكانية تطبيقها بشكل فردي، وتستند هذه الإستراتيجية إلى أربع ركائز أساسية متمثلة بما يلي:

1- عدم توجيه النقد لأي فرد من أفراد المجموعة، حيث يتم تأجيل جميع الأحكام لغاية انتهاء الجلسة.

2- توليد أكبر قدر من الحلول للمشكلة (فالأكثر يعني الأفضل).

3- تشجيع الأفكار الأصيلة والفريدة.

4- بناء الحل وتقريره اعتماداً على الأفكار المطروحة من أفراد المجموعة.

أما دور المعلم في هذه الإستراتيجية هو المسهل لهذه العملية من خلال تحديده للمشكلة وإتاحة الفرصة لأعضاء المجموعة لإنتاج أكبر قدر من الأفكار التي تتميز بالأصالة والحداثة (Huffman, Vernoy & Vernoy, 1997).

يتضح مما سبق تعدد استراتيجيات حل المشكلة بحسب الغرض الذي تؤديه؛ فمنها ما يركز على اتباع مجموعة منظمة من القواعد التي تستخدم لحل نوع معين من المشاكل، وغالباً ما تستخدم هذه الاستراتيجيات مع المشكلات المحددة تحديداً جيداً كإستراتيجية الخوارزميات وإستراتيجية العمل العكسي وإستراتيجية حلال المشكلات العام وإستراتيجية حل المشكلات

بالقياس وإستراتيجية تجزئة المشكلة وإستراتيجية التناقض وإستراتيجية التعمق التقدمي وإستراتيجية الاستدلال المنطقي. وهناك استراتيجيات تتضمن أفضل تخمين أو قد تتضمن طريقة حل تجريبية للمشكلة التي يصعب فيها استخدام مجموعة منظمة من القواعد أو تستخدم مع المشكلات المحددة تحديداً سيئاً كإستراتيجية المحاولة والخطأ وإستراتيجية تسلق التلة والإستراتيجية التوليدية وإستراتيجية تخفيض الفروق والإستراتيجية الممثلة وإستراتيجية التبصر وإستراتيجية الحذف والإستراتيجية التيسيرية وإستراتيجية رسم الصورة . ولغايات هذه الدراسة فقد رأى الباحث ضرورة تدريب العينة المستهدفة على كيفية التعامل مع المشكلات جيدة وسيئة التحديد لهدف تنمية دافعيتهم للتعلم، فالمتعلم قد يفاجئ بمشكلات ومواقف تعليمية قد تتطلب منه اتباع خطوات محددة لإنجازها وأخرى قد لا تتطلب منه اتباع تلك الخطوات، وإنما تفرض عليه إعادة تنظيم إدراكي لعناصر الموقف التعليمي ومعرفة العلاقة بين معطيات وعناصر المشكلة لإنتاج أفكار تتميز بالمرونة والحداثة و تسهم في إزالة المشكلة وتحقيق الهدف، لذا سيلجأ الباحث إلى استخدام إستراتيجيتين تكون إحداهما مثالاً على الاستراتيجيات التي تتبع مجموعة منظمة من القواعد (إستراتيجية تحليل الوسائل والغايات) والأخرى تكون مثالاً على الاستراتيجيات التي تتبع أفضل تخمين للتوصل للحل (إستراتيجية العصف الذهني) وسيكتفي الباحث بهاتين الإستراتيجيتين ليتمكن من تدريب العينة المستهدفة بالدراسة على جميع أسس وأهداف وإجراءات الإستراتيجيتين وليفتح لها المجال لممارسة الأنشطة التي تنمي دافعيتهم للتعلم.

علاقة الدافعية بالسمات الانفعالية – السلوكية واستراتيجيات حل المشكلة

لقد تحدّث علماء النفس عن مصطلح السمة، ويشير هذا المصطلح إلى أي خاصية أو عنصر يتحقق في الشخصية الإنسانية، ويركز على السلوكيات المنتظمة للأفراد . أما الدافعية

فهي القوة التي تحفز السلوك وتوجهه نحو هدف معين(Westen,1999)، وهي تختلف في النوع والكمية والكثافة اعتماداً على طبيعة الشخص وظروفه وسماته (Larsen & Buss , 2002). والسمات وفقاً لنظرية البورت لها قوة دافعية، تلعب دوراً دافعياً ومحركاً للسلوك (عمران والعجمي، 2005)، والسمات من وجهة نظر علماء الشخصية والاكلينيكيين داخلية بمعنى أن الأفراد يحملون رغباتهم وحاجاتهم من حالة إلى أخرى وهذه الرغبات والحاجات هي السبب الذي يفسر سلوك الأفراد. كما أن الدوافع هي حالات داخلية تثير السلوك وتوجهه نحو غرض معين وهي تشير إلى الهدف الذي يدفع الناس للاعتقاد والتصرف والشعور بطرق معينة (Larsen &Buss, 2002).

ويشير مادي (Maddi, 1996) أن التعريف المرن للسمة يتضمن الدافعية، وهذا التعريف غير مهتم بالتمييز الدقيق بين الدافع والسمة. فالسمات هي المظاهر العامة من الشخصية التي يمكننا أن نقارن بها بين الأفراد ودافعيتهم (عمران والعجمي، 2005). وبالرغم من أن السمات لها تأثير قوي على دافعية الأفراد، فهي تؤثر أيضا في دافعيتهم للتعلم ويؤكد على ذلك ما جاء به تيرنر(Turner, 2003) الذي أكد من خلال دراسته بأن دافعية التعلم ترتبط بشكل إيجابي مع الانبساطية (Extraversion) والوعي والموافقة والانفتاحية بينما ترتبط بشكل سلبي مع العصابية (Neuroticism).

وفي مراجعة لسمات الشخصية وبحوث التعلم وجد ديراد وسكونبيرغ (Deraad & Schouwenburg, 1996) أن هناك علاقة وثيقة بين سمات الشخصية ونتائج الاختبارات، فالرغبة في براعة الأداء ارتبطت مع الوعي العالي والموافقة المنخفضة، وأصالة الأفكار ارتبطت مع المستوى العالي من الانفتاحية، أما الميل لعدم ترك المهمات تجاه العقبات فقد

ارتبطت مع مستوى منخفض من العصابية (Neuroticism) ومستوى عالٍ من الوعي الذاتي (Self - Conscientiousness).

كما أشار كولكت وسيميرنج (Colqitte & Simmering, 1998) إلـى أن الـوعي والهدف الموجه يرتبط بشكل إيجابي بدافعية التعلم، بينما يرتبط القلق سـلباً بدافعيـة الـتعلم، فالأفراد ذوو الهدف الموجه والدرجة المنخفضة من القلق كانوا أكثر اندفاعاً أو تحفزاً للتعلم.

كما أن مستويات السلوكيات الانفعالية المختلفة لها تأثير قوي على الدافعية، فالطالـب الذي يشعر بالخوف يستجيب بشكل مختلف عن الطالب الذي يشعر بالثقة والطمأنينة، والطالب الذي حصل على درجة عالية في المدرسة لن يستجيب بشكل عدائي كالطالب الذي حصل على درجة أقل (Sprinthall , Sprinthall & Oja , 1994).

وللتغلب على المشاعر المرتبطة بادراكات بعض الأفراد للانفعالات السلبية، تقتـرح البحوث الحديثة إمكانية اعتبارها مشاعر محفزة، وعلى سبيل المثال، هنالك بعض المـشاعر المرتبطة بالخوف والقلق قد تعمل كحافز يقلل من المشاعر السلبية المنبثقة عنها، فتسلق شجرة قد يبدو للوهلة الأولى مرتبطاً بمشاعر الخوف والقلق ولكن بعد عدد من المحاولات فإن هـذه المخاوف المبدئية المنبثقة عن تسلق الشجرة تصبح فيما بعد مثيرات محفزة وممتعة لا يمكـن تجنبها في المستقبل، وهذه الظاهرة تشير إلى نظريـة الخـصم – النـد لاكتـساب الدافعيـة (Opponent Process Theory of Acquired Motivation) والتي تهدف إلـى وضـع الأفراد في مواقف مستفزة (ساخرة وتهكمية) من اجل إظهار الشجاعة بدلا من إهمالها وتجنبها (Sprinthall , Sprinthall & Oja , 1994).

كما وجد علماء النفس أن الإثارة الفسيولوجية المرتبطة ببعض السلوكيات الانفعالية يمكن أن تتحول من مجال دافعي إلى أخر، فعلى سبيل المثال، الأشخاص الذين أُثيروا انفعاليا عند مشاهدة لعبة الهوكي العنيفة وجدوا أنفسهم مستثارين جنسيا بشكل أسهل من الذين لم يشاهدوا اللعبة (Carlson , Martin & Buskist , 2004).

أما ضمن النطاق التربوي عامة والموقف التعليمي الصفي بشكل خاص فإنه يمكن اعتبار بعض سمات القلق والخوف المنبثقة عن تحديد موعد للامتحانات انفعالات سلبية لكنها تعمل على تحفيز دافعيته التعلم والتحصيل، ويطلق عليها قلق الإنجاز. لذلك فإن كثيراً من مواقف الحياة بشكل عام والمواقف التي يتعرض لها الطلبة داخل المدرسة بشكل خاص لا يمكن تفسيرها على أنها انفعالات سلبية بل تمثل مواقف تثير التحدي والدافعية في التعامل معها. إضافة إلى ذلك فإن هناك بعض المعايير التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار في وصف الانفعالات والسلوكيات تبعا للفروق الفردية بين الأفراد، فما يعتبر انفعالاً إيجابياً لشخص ما قد نعتبره انفعالاً سلبياً لشخص آخر، لذلك فإن تحديد الانفعالات أو حتى مجرد وصفها يعتمد على كيفية إدراك الأفراد لها ويتطلب أيضا التعرف على الكيفية التي يواجه بها الأفراد مشكلاتهم وتحديد الاستراتيجيات المعرفية التي تنقصهم (Carlson , Martin & Buskist , 2004).

وتعد إستراتيجية حل المشكلات من الاستراتيجيات المعرفية التي ترتبط إيجابيا بدافعية التعلم ويحتل تعلم المشكلات الترتيب الأعلى ضمن مستويات أنواع التعلم وفق تصور جانييه إذ يكتشف المتعلم خلال هذه العملية مجموعة من القواعد والقوانين التي تم تعلمها سابقاً يمكن أن تستخدم للوصول إلى حل موقف جديد وهي بحد ذاتها تعلم جديد لأنها تمكن المتعلم من اكتساب قواعد ذات مستوى أرفع يمكن استخدامها في المستقبل لمواجهة مواقف جديدة مشابهة (الزغول والزغول، 2003).

كما تؤكد نتائج الدراسات على العلاقة الإيجابية بين حل المشكلات من جهة وبين الدافعية ودافعية التحصيل (الإنجاز) من جهة أخرى. فقد أجرى قطامي وقطامي (1991) دراسة هدفت إلى معرفة اثر درجة الذكاء والدافعية للإنجاز على أسلوب تفكير حل المشكلات لدى عينة من الطلبة المتفوقين، وأسفرت النتائج عن أن عامل الذكاء من أهم المتغيرات التي تؤثر في مستوى تفكير حل المشكلة، كما بيّنت نتائج الدراسة أن الطلاب المتفوقين يميلون بطبيعتهم لبذل مستوى تفكير أكثر تنظيماً، وأكثر فاعلية لحل المشكلة، وخاصة ضمن المواقف التحصيلية.

كما أشارت نتائج دراسة كليفورد (Clifford, 1991) إلى أن طلاب المرحلة الابتدائية من الصف الثالث إلى السادس قد اظهروا دافعية أعلى للتعلم عند مواجهتهم بمشكلات ومهمات تتحدى إمكانياتهم. وأشار تايلر وفاسو (Tyler & Vasu, 1995) إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين دافعية الإنجاز وحل المشكلات. كما أكد مارجولس (Margolis, 2005) على علاقة الدافعية بأسلوب حل المشكلات حيث أشار إلى فاعلية أسلوب حل المشكلات في إثارة دافعية الطلاب تجاه المهمات الأكاديمية، والصعبة منها بشكل خاص.

ودرس فرنش وتوماس(French & Thomas, 1958) العلاقة بين دافع التحصيل (الإنجاز) والقدرة على حل المشكلات من خلال تقديم مشكلات صعبة للطلبة، وأشارت نتائج الدراسة أن احتمال الوصول إلى حل للمشكلة كان أعلى لدى الأفراد ذوي دافع الإنجاز المرتفع من أقرانهم ذوي دافع الإنجاز المنخفض(أبو علام، 1986).

ومن الجدير بالذكر أن هناك علاقة ارتباطيه بين السمات من جهة وأسلوب حل المشكلات من جهة أخرى، حيث أن سمات الشخصية تؤثر على الأداء الجيد في مواقف حل المشكلة؛ فقد وجد العلماء النفسيون من أمثال ارمسترونج (Armstrong) وايرنست (Ernest)

أن الأفراد الذين يدركون أنفسهم على انهم متعلمون مؤهلون وذوو كفاءة ميالون لارتكاب أخطاء أقل عند حل المشكلات من الأفراد الذين لا يدركون أنفسهم على أنهم مؤهلون أو ذوو كفاءة عالية، كما وجدوا أيضاً تباينا في السمات بين الذكور والإناث في القدرة على حل المشكلات، حيث يتفوق الذكور على الإناث في مهارات حل المشكلات التقليدية، أما الإناث فقد اظهروا تفوقاً على الذكور في المهارات الشخصية (McConnell & Philipchalk , 1992).

كما أجرى هيبنر (Heppner , 1987) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التقييم الذاتي لحل المشكلات ومؤشرات الصحة النفسية على عينة من طلبة الجامعة مؤلفة من (35) فرداً قيموا أنفسهم على أنهم فعالون في حل المشكلات و(21) فرداً قيموا أنفسهم على أنهم غير فعالين في حل المشكلات، وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط دال إحصائيا بين تقييم الذات في حل المشكلات والتكيف النفسي، فالأفراد الفعالون في حل المشكلات كانوا أكثر تركيزاً على حل المشكلة، كما أن مفهوم الذات لديهم أكثر إيجابية وكانوا أقل لوماً للذات من الأفراد غير الفعالين في حل المشكلات.

وبذلك يمكن القول أن تنمية دافعية التعلم تتأثر إيجابيا بالنمو الانفعالي السليم، واستراتيجيات حل المشكلة تسهم في تعزيز هذا النمو وتؤدي إلى تكيف انفعالي – سلوكي ينعكس إيجابيا على دافعية الطلبة نحو التعلم. ومن هنا ولغايات هذه الدراسة سيتم بيان أثر التدريب على استراتيجية حل المشكلة المستند الى السمات الانفعالية – السلوكية في تنمية دافعية التعلم.

مشكلة الدراسة:

تعتبر دافعية التعلم من الموضوعات التي تشكل تحديا للمعلمين والقائمين على العملية التعليمية، فمعظم الأبحاث والدراسات ركزت على طرق التدريس والتعليم التي تسهم في تنمية

دافعية التعلم لدى الطلبة، ولكن التساؤل الذي أضحى قضية جدلية بين القائمين على العملية التعليمية – التعلمية يخبر عن وجود حلقة مفقودة تتعلق بموضوع دافعية التعلم على الرغم من استخدام المعلمين لطرائق واستراتيجيات التدريس المختلفة ، فمن الجدير بالذكر أن السمات الانفعالية – السلوكية ذات صلة وثيقة بدافعية التعلم كما يتضح من الأدب السابق. حيث أن تبني استراتيجيات فعالة في حل المشكلات يعمل على تنمية دافعية التعلم لأن التفكير في حل المشكلة ينمي اتجاه التفكير العلمي ومهاراته عند الطلبة، ويدربهم على مواجهة مشكلاتهم التعليمية بطريقة ناجحة، فهو سلوك متعلم ويمكن أن يتطور لدى الفرد من خلال الممارسة والتدريب ومن خلال إتباع استراتيجيات عمل مناسبة، كما أنه يسهم في تحسين القدرات التحليلية عند الطلبة ويمكنهم من تعلم الحقائق والمفاهيم ونقلها إلى مواقف جديدة.

وبسبب قلة الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت المتغيرات السابقة بشكل مباشر ومترابط حسب حدود علم الباحث، فقد جاءت فكرة هذه الدراسة والتي تهدف إلى الكشف عن أثر التدريب على استراتيجية حل المشكلة المستند الى السمات الانفعالية – السلوكية في تنمية دافعية التعلم. كما وتحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما أثر التدريب على استراتيجية حل المشكلة المستند إلى السمات الانفعالية – السلوكية في تنمية دافعية التعلم لدى عينة الدراسة والذين يمتلكون سمات انفعالية – سلوكية منخفضة ؟.
2. هل يختلف أثر التدريب على استراتيجية حل المشكلة المستند الى السمات الانفعالية – السلوكية في تنمية دافعية التعلم على الأبعاد الستة لمقياس دافعية التعلم لدى عينة الدراسة والذين يمتلكون سمات انفعالية – سلوكية منخفضة باختلاف الجنس والمجموعة والتفاعل بينهما ؟.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في بيان أثر التدريب على استراتيجية حل المشكلة المستند الى السمات الانفعالية – السلوكية في تنمية دافعية التعلم لدى عينة الدراسة من خلال بناء برنامج تدريبي قائم على استراتيجيتي العصف الذهني، وتحليل الوسائل والغايات ومصمم في ضوء الأبعاد الستة لمقياس تقدير السمات الانفعالية – السلوكية Emotional and Behavioral Rating Scale(BERS-2) ومن شأنه تنمية دافعية التعلم لدى الطلبة.

وتتضح أهميتها أيضا في قلة الدراسات العربية والأجنبية التي درست العلاقة بين هذه المتغيرات على النحو الذي ستقوم به هذه الدراسة، مما يفتح مجالاً لدراسات لاحقة بناءً على نتائجها.

بالإضافة إلى أن هذه الدراسة توفر مقياس (BERS-2) Behavioral and Rating Scale Emotional وهو مقياس لتقدير السمات الانفعالية – السلوكية، حيث قام الباحث بترجمته وتقنينه على عينة من المجتمع الأردني والذي يمكن من خلاله تقدير السمات الانفعالية – السلوكية والتنبؤ بمدى تأثير هذه السمات على دافعية الطلبة بشكل عام ودافعيتهم للتعلم بشكل خاص.

إضافة لما سبق فإن الدراسة الحالية قد تفتح آفاقا جديدة للتربويين في مجال توظيف أساليب التعليم آخذين بعين الأعتبار سمات الطلبة الانفعالية – السلوكية بالإضافة إلى دمج آليات واستراتيجيات حل المشكلات والذي أصبح هدفا من أهداف التربية الحديثة في الوقت الحاضر.

تعريف المفاهيم

دافعية التعلم: هي حالة داخلية لدى المتعلم تحض سلوكه نحو الموقف التعليمي وتوجهه وتبقي عليه حتى يتحقق التعلم، وتتحدد في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس دافعية التعلم المستخدم في الدراسة.

إستراتيجية حل المشكلة: نمط الاستجابة الذي يستخدمه المشارك عندما يقوم بنشاط حل المشكلة على استراتيجيتي العصف الذهني وتحليل الوسائل والغايات.

السمات الانفعالية – السلوكية: وهي تلك الخصائص أو الخصال التي تتميز بقدر من الثبات النسبي والتي تظهر في سلوكيات الطلبة ويعبر عنها بالدرجة الكلية للسمة الانفعالية – السلوكية التي يحصل عليها الطالب على مقياس تقدير السمات الانفعالية – السلوكية المستخدم في هذه الدراسة.

السمات الانفعالية – السلوكية المنخفضة: هي سمات الطلبة الحاصلين على علامة تائية أقل من (100) كونها تمثل المتوسط، كما جاء في دليل مقياس تقدير السمات الانفعالية – السلوكية في صورته الأصلية (Epstien, 1998).

محددات الدراسة :

تتحدد نتائج هذه الدراسة بما يلي:

1- اقتصرت هذه الدراسة على عينة من طلبة الصف الأول الثانوي في إحدى المدارس الخاصة في محافظة العاصمة – عمان حيث يجب توخي الحذر في تعميم نتائج هذه الدراسة على عينات أخرى.

2- صدق البرنامج التدريبي الذي طور لأغراض الدراسة حيث تم استخدام نوع واحد من انواع الصدق وهو صدق المحكمين.

3- اقتصرت عملية تحديد الطلبة ذوي السمات الانفعالية – السلوكية المنخفضة في عينة الدراسة على مقياس تقدير السمات الانفعالية – السلوكية (BERS-2) في الكشف عن التباين بين الطلبة ذوي السمات الانفعالية – السلوكية المرتفعة والمنخفضة.

4- اقتصرت عملية تدريب عينة الدراسة على استخدام استراتيجيتين فقط من استراتيجيات حل المشكلات وهي: إستراتيجية العصف الذهني وإستراتيجية تحليل الوسائل والغايات حيث أن استراتيجيات حل المشكلات تتضمن استراتيجيات أخرى، إلا أن أهداف البرنامج التدريبي اقتصر فقط على استخدام الأستراتيجيتين السابقتين.

5- المعلومات التي قدمها الآباء والمعلمين والتي ساهمت في تحديد الطلبة ذوي السمات الانفعالية – السلوكية المنخفضة.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

انشغل العديد من الباحثين في دراسة الدافعية وكيفية تطويرها وتنميتها باعتبارها وسيلة للتحصيل الأكاديمي ومحفزا لتحقيق أهداف الفرد، لما لها من أهمية في مجالات متعددة من حياة الإنسان والمجتمع؛ حيث أن هناك العديد من الدراسات التي اهتمت بمفهوم الدافعية وعلاقتها بعدد من المتغيرات الشخصية والأكاديمية، فبعضها تناول علاقة الدافعية بالسمات الانفعالية – السلوكية، والبعض الآخر تناول علاقة الدافعية وحل المشكلات، ونظرا لعدم توفر أية دراسات عربية أو أجنبية تناولت مفاهيم الدافعية وحل المشكلات والسمات الانفعالية – السلوكية مجتمعة بشكل مباشر ومترابط على النحو الذي تسعى إليه الدراسة الحالية، فقد جاءت هذه الدراسة لربط هذه المفاهيم السابقة بعضها ببعض، لذلك يمكن تصنيف الدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة في ضوء ما توفر من أدب تربوي على النحو التالي:

أ- الدراسات التي بحثت في علاقة السمات الانفعالية – السلوكية بالدافعية.

ب- الدراسات التي بحثت في علاقة الدافعية بحل المشكلات.

ج- الدراسات التي بحثت في علاقة السمات الانفعالية – السلوكية بحل المشكلات.

د- الدراسات التي بحثت في أثر برنامج تدريبي على الدافعية وعلاقته بمتغيرات أخرى.

أولا : الدراسات التي بحثت في علاقة السمات الانفعالية – السلوكية بالدافعية

أجرى عبد القادر(1977) دراسة حول دوافع الإنجاز وعلاقتها ببعض عوامل الشخصية والنجاح الأكاديمي لطلاب جامعة الكويت، وقد تكونت عينة الدراسة من(457) طالبا وطالبة من جامعة الكويت ومعهد المعلمين، واستخدم في الدراسة مقياس الدافع للإنجاز من إعداد الباحث، ومقياس سرعة الأداء ودقته مقتبس عن اتكنسون، ومقياس مستوى الطموح المتعلق بسرعة الأداء ودقته، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباطات دالة إحصائيا بين ارتفاع مستوى الدافع للإنجاز ومؤشر الطموح الأكاديمي والنجاح الأكاديمي.

كما أجرى كيتجس (Kettges,1987) دراسة لمعرفة العلاقات بين الدافعية وسمات الشخصية والاتجاهات والقدرة في اللغة الأجنبية والبراعة التي يبلغها طلاب الجامعات اليابانية في اللغة الإنجليزية. تألفت عينة الدراسة من(168) طالبا من جامعة خاصة في وسط اليابان، واستخدم في الدراسة مقاييس تتعلق بالدافعية وسمات الشخصية والاتجاهات والقدرة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود عدة عوامل لها تأثير قوي في التحصيل الصفي للغة الثانية مثل المستويات العالية للقدرة المعرفية، الاتجاهات الإيجابية نحو تعلم اللغة المستهدفة وثقافتها، ووجود دافعية قوية نحو التعلم، وبعض سمات الشخصية. كما أشارت نتائج الدراسة وجود ارتباطات دالة إحصائيا بين معايير البراعة وعدة متغيرات للاتجاهات والدافعية ولكن وجدت فروق تعود للجنس في بعض سمات الشخصية وعلامات الاختبارات الفرعية الخاصة بالقدرة.

أجرى ريجر وريس (Reiger & Rees, 1993) دراسة لمعرفة ما إذا كانت الدافعية عند المعلمين هي سمات شخصية مسبقة أم هي سمات بيئية ؟ وهل للفروق الجنسية أي تأثير على الدافعية ؟ وقد تكونت عينة الدراسة من (74) معلما ومعلمة من ولاية نيوجرسي في

الولايات المتحدة الامريكية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين لديهم شخصية مسبقة للدافعية مثل الاعتماد على النفس، والوعي الاجتماعي، وإنجاز المهام الموكلة إليهم. كما أظهرت نتائج الدراسة انه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية على الدافعية تعزى للجنس.

كما أجرى الهلسا (1996) دراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين كل من سمات الشخصية وقلق السمة والجنس والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز لدى طلبة الصف الأول ثانوي الأكاديمي في مدارس محافظة الكرك في الأردن، وقد تألفت عينة الدراسة من (1027) طالب وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي ذكورا وإناثا، واستخدم الباحث قائمة (ايزنك) للشخصية وقائمة قلق السمة لسبايلبرجر واختبار دافع الإنجاز لهيرمانز. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء أفراد عينة الدراسة على دافع الإنجاز تعزى لاختلاف بعد الشخصية(الاتزان - الانفعال) لصالح الاتزان، وقد كشفت الدراسة أيضا عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء أفراد عينة الدراسة على دافع الإنجاز تعزى لاختلاف بعد الشخصية (الانبساط - الانطواء) لصالح الانطواء، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على دافع الإنجاز تعزى لتفاعل الجنس ومستوى قلق السمة وبعد الشخصية(الانبساط-الانطواء) على دافع الإنجاز، ولتفاعل الجنس والفرع الأكاديمي وبعد الشخصية(الانبساط - الانطواء) على دافع الإنجاز.

كما أجرى فاليري (Valerie, 1998) دراسة بهدف تحديد سمات الشخصية لمعلمي الرياضيات الذين تم اختيارهم من مدارس ثانوية عامة، وتم تحليل تأثير سماتهم الشخصية على الدافعية والنجاح الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة نيوجرسي (New Jersey) في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد استخدمت في هذه الدراسة استراتيجيات

الدافعية التي تؤثر على التحصيل للطلاب المعرضين للخطر. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن معلمي الرياضيات الذين يتمتعون بسمات شخصية متمثلة بالانبساطية والاستشعار(Sensing) والتفكير كانوا الأكثر نجاحا فيما يتعلق بمستوى زيادة دافعية الطلاب للتحصيل في اختبار البراعة، كما بينت نتائج الدراسة أيضا أن الإدارة المستقرة والقيادة التحويلية (Transformational Leadership) هما اللتان عززتا ظهور تحصيل أعلى لدى الطلاب.

وقد أجرى كل من وان وفان ولن وجنغ (Wan, Fan, Lin, & Jing, 2001) دراسة في بكين هدفت إلى مقارنة واستقصاء السمات السلوكية لدى أطفال ليس لديهم أشقاء وأطفال آخرون لهم أشقاء وبيان أثر ذلك على دافعية الإنجاز. تألفت عينة الدراسة من (444) طفلا لديهم أشقاء و(473) طفلا ليس لديهم أشقاء وتم اختيار المشاركين بشكل عشوائي، ثم تم الطلب من (29) معلما وثلاثة مدراء القيام بتدريج السمات السلوكية التي يعتقد بأنها مهمة لدى الأطفال المشاركين، وتم التوصل إلى (30) سمة سلوكية وضعت داخل استبانة وطلب من المعلمين تقييم السمات السلوكية للأطفال المشاركين وفقا لهذه الاستبانة؛ بحيث يكون التقييم وفقا لمقياس خماسي متدرج. وقد أظهرت النتائج تفوق الأطفال الذين ليس لديهم أشقاء على الأطفال الذين لديهم أشقاء في دافعية الإنجاز، ولم تظهر أي اختلافات بين الفئتين في مهارات التواصل الشخصي والاتجاهات نحو العمل اليدوي ولكن اختلافات الجنس كانت واضحة فقد تلقت الإناث وبشكل منتظم تقييمات أعلى فيما يتعلق بدافعية الإنجاز ومهارات التواصل الشخصي.

أجرى هافن (Haven, 2003) دراسة بعنوان العمليات الدافعية والأداء: دور سمات الشخصية الكلية والظاهرية، وقد اهتمت هذه الدراسة بثلاث قضايا تتمثل بمعرفة تأثير الضمير الحي والعصابية على العمليات الدافعية والأداء، ومعرفة الصدق المرتبط بالمعايير للمقاييس الظاهرية (Facet) للضمير الحي والعصابية كعوامل تنبئ بالدافعية والأداء، واخيرا تحديد فيما

إذا كان الضمير الحي والعصابية ومظاهرها تؤثر على التغييرات في العمليات الدافعية للأداء. وقد تألفت عينة الدراسة من (220) طالبا جامعيا من قسم علم النفس في ولاية فلوريدا(Florida). واستخدم الباحث في الدراسة استبانة خاصة بالشخصية وكذلك اختباراً للقدرة المعرفية كما تم استخدام نمذجة المعادلات البنائية في اختبار جميع الفرضيات، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الضمير الحي والعصابية كانا يتنبئان بعمليات الدافعية بل ويقفان وراء التباين الفريد في الأداء، حيث أن الضمير الحي كان له تأثير أقوى من العصابية، كما قدمت النتائج أدلة تدعم فائدة استخدام مظاهر الشخصية كالسعي نحو الإنجاز والمقدرة والقلق كعوامل للتنبؤ بالدافعية والأداء بالمقارنة مع المقاييس الكلية أو العامة، وأخيرا فقد كانت البنى المرتبطة بالضمير الحي وليست المرتبطة بالعصابية تتنبأ بالمعتقدات الخاصة للفعالية الذاتية.

كما أجرت ليزيتي (Lizzette, 2004) دراسة لمعرفة العلاقة بين سمات الشخصية والدافعية لدى المدرب الناجح. وقد تألفت عينة الدراسة من (91) طالبا جامعيا في مستوى السنة الأولى وتم إشراكهم في ثنائيات مع (91) مدربا وطلب من المشاركين الاجتماع لمدة نصف ساعة أسبوعيا وعلى امتداد فترة أربعة أسابيع متتالية، وقد تم جمع مقاييس التقارير الذاتية من المدربين والطلاب قبل بدء جلسات التدريب وبعد إكمالها. وباستخدام تحليلات الارتباط وتحليلات الانحدار فقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الأفراد الذين كانوا يحملون دافعية داخلية أعلى وأكثر اهتماما بأهداف التعلم أشاروا بأنهم اكثر دافعية نحو تدريب الآخرين لأسباب تتصل بالرضا الداخلي، كما أن المدربين الذين كانوا أكثر انبساطا وجاذبية من زملائهم هم أكثر دافعية نحو القيام بالتدريب لغايات مساعدة الآخرين، وتقدم النتائج أيضا دعما للرأي القائل بأن سمات الشخصية والدافعية الخاصة بالمدرب تؤثر على نوع التدريب المقدم.

ثانيا : الدراسات التي بحثت في علاقة الدافعية بحل المشكلات

أجرى النابلسي(1986) دراسة بعنوان "علاقة مكونات دافعية الإنجاز بأساليب حل المشكلات". وتمثل هدف الدراسة في تحديد ما إذا كانت مكونات الإنجاز تنتظم في بنيه عامليه محددة، وهل تختلف طبيعة تلك البنيه طبقا لمدخل الحلول، كما تمثل هدفها أيضا في تحديد مدى ارتباط الحل التكتيكي والاستراتيجي والأمامي والخلفي بوجود بروفيل متميز لمكونات الإنجاز لدى عينة الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من (180) طالباً من طلبة السنتين الأولى والثانية بكلية مجتمع طولكرم في مدينة طولكرم في العام الدراسي 84 – 1985، تراوحت أعمارهم ما بين(19–22) سنة بمتوسط عمري قدره (20.5) سنة. واستخدم الباحث في الدراسة بطارية اختبارات في دافعية الإنجاز، وقائمة من ثلاث مشكلات خاصة بأسلوب حل المشكلات ونمط التفكير التكتيكي والاستراتيجي. و قد أظهرت نتائج الدراسة وجود اختلاف بين مكونات دافعية الإنجاز كعوامل طبقا لأسلوب حل المشكلات، ووجود اختلاف بين مكونات دافعية الإنجاز طبقا لنمط التفكير، بالاضافة إلى عدم تطابق مكونات دافعية الإنجاز كعوامل بالنسبة لأسلوب حل المشكلة الأمامي في تميزه عن الخلفي، ووجود بروفيل خصائص إنجاز مميز لنمط التفكير بنوعيه ولأسلوب حل المشكلات، وكذلك اختلاف مكونات الإنجاز كعوامل طبقا لأسلوب حل المشكلات، وأيضا وجود تفاعل دال بين مدخلات حل المشكلات ونمط التفكير في التأثير على بعض اختبارات دافعية الإنجاز.

كما أجرى ليمان (Lehmann, 1989) دراسة بهدف تحديد الأدوار التي تلعبها معالجة المعلومات في المقارنة بين الأطفال الموهوبين ذوي الإنجاز الأكاديمي المنخفض، والأطفال الموهوبين ذوي الإنجاز الأكاديمي المرتفع بمدينة تورنتو (Toronto) في كندا. وتكونت عينة الدراسة من(60) طفلا موهوبا صنفوا على انهم من ذوي الإنجاز المنخفض و(74) طفلاً

موهوباً صنفوا على انهم من ذوي الإنجاز المرتفع. واستخدم الباحث في الدراسة اختبار بلومر (Bloomer Learning Test) لقياس قدرة معالجة المعلومات أثناء حل المشكلة. وأشارت نتائج تحليل التباين إلى وجود فروق دالة إحصائيا في معالجة المعلومات بين الأطفال الموهوبين ذوي الإنجاز المنخفض والأطفال الموهوبين ذوي الإنجاز المرتفع في حل المشكلات لصالح الأطفال ذوي الإنجاز المرتفع حيث أن هذا الدافع جعلهم اكثر فاعلية ومثابرة في حل المشكلات.

أجرى دورمودي (Dormody, 1990) دراسة لتحديد دافعية الطلاب نحو المشاركة وشعورهم بالرضا خلال الفعاليات الجماعية لحل المشكلات، وقد اشتملت عينة الدراسة على خمس مدارس ثانوية للتعليم الزراعي في ولاية نيويورك، حيث أُجريت مراقبة فعاليات حل المشكلات بشكل جماعي من خلال الاستعانة باستبانات ومقابلات الطلاب، واستبانات ومقابلات المعلمين، والأشرطة الصوتية والمرئية، وشارك في الدراسة أربعة صفوف بمعدل (58) طالبا وأربعة معلمين. وقامت الصفوف باتباع الأهداف التي حددتها دائرة التعليم في الولاية في حل المشكلات، واستخدم المشاركون مواد تعليمية قياسية، كما اتبعوا إرشادات الدراسة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن التحصيل والانتماء والاستقلالية والتخصص هي الدوافع التي تتحقق خلال الفعاليات الجماعية لحل المشكلات ودعمت النتائج الكمية والنوعية النظريات المتعلقة بالتفاعل التشاركي بين الطالب والمعلم Theories of Student / Teacher Participatory Interaction) ، فيما يتعلق بدافعية الطالب نحو المشاركة وشعوره بالرضا اكثر مما دعت إليه النظريات المتعلقة بهيمنة المعلم أو الطالب (Student or Teacher - Dominated Theories).

وأجرى التح (1992) دراسة لاختبار أثر كل من دافع الإنجاز والذكاء في القدرة على حل المشكلة لدى طلبة الصفوف: السابع والثامن والتاسع في مدينة عمان. وتألفت عينة الدراسة من (650) طالبا وطالبة، واستخدم في الدراسة اختبار الذكاء الجمعي ومقياس دافع الإنجاز ومقياس قدرة حل المشكلة. وقد تم حساب تحليل التباين الثنائي (2 x 2) ودلت النتائج على وجود اثر ذي دلالة إحصائية لكل من دافع الإنجاز والذكاء على قدرة حل المشكلة.

أجرى تايلر وفاسو(Tyler & Vasu, 1995) دراسة بعنوان (موقع الضبط، تقدير الذات، دافعية الإنجاز، والقدرة على حل المشكلات) وتمثل هدف الدراسة في تفحص تأثيرات استخدام برنامج(لوغو)؛ وهو برنامج محاكاة لحل المشكلات على متغيرات انفعالية مثل موقع الضبط، تقدير الذات، ودافعية الإنجاز في موقع مدرسي. كما اهتمت الدراسة أيضا بتحديد أهمية هذه المتغيرات الانفعالية في التنبؤ بالقدرة على حل المشكلات وإتقان برنامج لوغو (Logo) لدى أطفال الصف الخامس. أما عينة الدراسة فقد اشتملت على (63) طالبا من طلاب الصف الخامس في مدرسة ابتدائية من منطقة ريفية في جنوب شرق الولايات المتحدة، وقد اشتملت الدراسة على ثلاث مجموعات؛ وهي مجموعتي معالجة تمثل الأولى مجموعة لوغو التي استخدمت برنامج (Logo Writer) لحل المشكلات بينما تمثل الثانية مجموعة محاكاة استخدمت برنامج حاسوب لمحاكاة حل المشكلات، كما اشتملت الدراسة أيضا على مجموعة ضبط لم تستخدم أي برنامج. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم ظهور أي اختلافات دالة بين المجموعات الثلاثة فيما يتعلق بموقع الضبط، بينما ظهرت اختلافات دالة بين المجموعات الثلاثة فيما يتعلق بتقدير الذات. أما فيما يتعلق بدافعية الإنجاز فقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم ظهور أي اختلافات دالة بين المجموعات الثلاثة. أما بالنسبة للنتائج المتعلقة بالهدف الثاني من الدراسة والمتمثلة بالتنبؤ بالانتقال البعيد لقدرة حل المشكلات، فقد كان

التحصيل في الرياضيات هو المتغير الوحيد الذي أسهم بشكل دال إحصائيا في التنبؤ بعلامة التفكير الناقد للاختبار البعدي، وكان موقع الضبط وتقدير الذات يرتبطان بشكل دال مع التفكير الناقد. أما بالنسبة للنتائج المتعلقة بإتقان لغة لوغو فقد أشارت النتائج أن علامة القدرة المكانية في الاختبار القبلي هي المتغير الوحيد الذي أسهم بشكل دال في التنبؤ بعلامات إتقان لوغو، وارتبطت علامات التفكير الناقد والأداء بشكل دال مع علامة إتقان لوغو.

أجرى كازدي (Cassidy, 2002) دراسة هدف من خلالها استقصاء العلاقة بين أسلوب حل المشكلات ودافعية الإنجاز والاكتئاب النفسي وفاعلية الأفراد في حالة طوارئ وهمية، تألفت عينة الدراسة من (107) متطوعاً بأعمار تراوحت بين 18 – 50 عاماً في مدينة لندن (London) في بريطانيا. واستخدم في الدراسة استبانة حل المشكلات المؤلفة من(24) فقرة وتتضمن هذه الاستبانة ستة عوامل لأسلوب حل المشكلات؛ وهي الإحساس بالعجز وضبط حل المشكلات والأسلوب الإبداعي والثقة المرتبطة بحل المشكلات وأسلوب التجنب وأسلوب المقاربة(Approach Style)، واستخدم أيضا في الدراسة استبانة كازدي(Cassidy) لدافعية الإنجاز وهي تتألف من (49) فقرة تقيس (7) عوامل لدافعية الإنجاز هي أخلاقية العمل وشدة الحرص على اكتساب الأشياء والهيمنة والسعي نحو التفوق وروح المنافسة وطموح المكانة (Status Aspiration) والإتقان. أما الأداة الثالثة المستخدمة في الدراسة فكانت نسخة ل(12) فقرة من استبانة الصحة العامة(GMQ – 12) وهي استبانة لقياس الاكتئاب النفسي أو الراحة النفسية (Psychological Distress or Well - being). وقد جمعت الدراسة ما بين التمرين الوهمي ومقاييس الاستبانة في محاولة لتحديد الاختلافات الفردية التي يبديها الأفراد في الهرب من بيئة تتحطم فيها طائرة. وأشارت نتائج الدراسة إلى ظهور تأثيرات رئيسية دالة بين علامة دافعية الإنجاز والعلامات الكلية لحل المشكلات. ففي

دافعية الإنجاز كان الأفراد الذين يحملون علامة بقاء عالية يتمتعون بمستويات دافعية أعلى بشكل دال إحصائيا من أولئك الذين كانوا يحملون علامة بقاء متدنية. وأما فيما يتعلق بأسلوب حل المشكلات فكانت المجموعات الثلاثة (احتمالية بقاء عالية واحتمالية بقاء متوسطة واحتمالية بقاء متدنية) تختلف فيما بينها بوجود ميل نحو زيادة علامات أساليب حل المشكلات مع ازدياد احتمالية البقاء، ولم يكن هناك تأثير دال للاكتئاب النفسي.

أجرت روزماري (Rosemarie, 2002) دراسة لاستقصاء التأثيرات الفردية والجماعية للجنس وجانبين من الدافعية وهما أسلوب العزو والثقة بالنفس على أداء حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الابتدائية وقامت عينة مؤلفة من(109) طلاب ينتمون إلى ثقافات مختلفة بالإجابة على ثلاث استبانات تقيس أداء حل المشكلات، الثقة وأسلوب العزو (النجاح العائد إلى القدرة والنجاح العائد إلى الجهد والنجاح العائد إلى مساعدة الآخرين والإخفاق العائد إلى انعدام القدرة والإخفاق العائد إلى عدم بذل الجهد والإخفاق العائد إلى صعوبة المهمة)، وأُختيرت عينة فرعية من الطلاب للمشاركة في المقابلات الفردية لتحديد الاستراتيجيات التي استخدموها في حل المشكلات. وأشارت النتائج إلى ظهور فروق جنسية دالة إحصائيا لصالح الذكور في حل المشكلات المعقدة، كما ظهرت فروق جنسية دالة إحصائيا في مقياس واحد لأسلوب العزو لصالح الإناث واللواتي عزين نجاحهن إلى بذل الجهد اكثر مما عزاه الذكور، وأشارت سلسلة من تحليلات الانحدار المتعدد مقداراً أكبر من التباين في حل المشكلات يمكن تفسيره للذكور اكثر مما هو بالنسبة للإناث بنسبة (0.59) إلى (0.41) وكان حل المشكلات المباشر (الفوري) هو عامل التنبؤ الأقوى للإناث والذكور. كما ظهرت أربعة متغيرات متعلقة بالدافعية كعوامل تنبئ دالة إحصائيا لحل المشكلات المعقدة وهي النجاح العائد إلى مساعدة الآخرين والإخفاق العائد إلى انعدام القدرة والإخفاق العائد إلى صعوبة المهام

والثقة. ولم تظهر أي اختلافات تتصل بالجنس فيما يتعلق باستخدام الاستراتيجيات الفردية، وتمثلت النتيجة الأكثر أهمية في أن الذكور من طلاب المرحلة الثالثة الابتدائية قدموا أداء أعلى بشكل دال إحصائيا من الإناث في حل المشكلات المعقدة.

أجرى ماير وكابلن (Meyer & Kaplan , 2004) دراسة هدفت إلى تحديد تأثيرات الدافعية على انتقال أثر استراتيجيات حل المشكلات. وقد تألفت عينة الدراسة من عينتين فرعيتين تجريبيتين، تألفت العينة الفرعية الأولى من (30) طالبا بمتوسط عمر (7.5) سنة و(30) طالبا بمتوسط عمر (11.5) سنة، من مدرسة ابتدائية في إسرائيل شاركوا في التجربة، أما إستراتيجية حل المشكلات التي تم اختيارها لهذه التجربة فهي مهمة بياجيه لتوليد جميع الثنائيات المحتملة لمجموعة من العناصر، وقد اشتمل هذا الإجراء على مرحلتين يشارك فيهما الطالب بشكل فردي وتمثل المرحلة الأولى التعلم، أما المرحلة الثانية فكانت انتقال التعلم، وقد تم توزيع المشاركين بشكل عشوائي على ثلاث مجموعات تشمل مجموعة إتقان الأهداف (Mastery Goals)، وأسلوب تحقيق أو إنجاز الأهداف(Approach –Performance Goals)، واخيرا مجموعة الضبط. وقد أشارت نتائج هذه التجربة إلى أن أفراد مجموعة إتقان الأهداف كانوا يتمتعون بالمعدل الأعلى لانتقال التعلم في كلتا الفئتين العمريتين، كما أن الطلاب ذوي متوسط العمر (11.5) سنة، كانوا أكثر ميلا نحو نقل الإستراتيجية من طلاب المرحلة الثانية ذوي متوسط العمر (7.5) سنة، كما تشير نتائج هذه التجربة إلى أن المشاركين في مجموعة إنجاز الأهداف ومجموعة الضبط إثناء إجابتهم على الاستبانة الذاتية الخاصة باتجاهات الدافعية كانوا اقل ميلا إلى نقل إستراتيجية حل المشكلة من المشاركين في مجموعة إتقان الأهداف. أما التجربة الثانية فقد تألفت من (30) طالباً من الصف الثاني الابتدائي بمتوسط عمر (7.5) سنة و(30) طالباً من الصف السادس الابتدائي بمتوسط عمر (11.5) سنة،

أما الإجراء المتبع في هذه التجربة فقد كان مماثلا للتجربة الأولى باستثناء أنه تم الطلب من المشاركين تعلم إستراتيجية حل المشكلة دون التركيز على الدافعية. وأشارت نتائج هذه التجربة إلى أن المشاركين في مجموعة إتقان أهداف التعلم كانوا أكثر ميلا نحو نقل إستراتيجية حل المشكلة من أولئك الذين في مجموعة إنجاز الأهداف، وكان الطلاب الأكبر سنا يمتلكون احتمالية كلية أعلى لنقل إستراتيجية حل المشكلة، وفيما يتعلق بالدافعية الأولية تجاه المهمة فقد تمثلت هذه الدوافع في إتقان أهداف عالية وإنجاز أهداف متدنية.

كما أجرى شواشرة (2004) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقات الارتباطية بين القدرة على حل المشكلات ومتغيرات دافعية الإنجاز والسعة العقلية والتفكير الناقد والسرعة المعرفية؛ وقد تألفت عينة الدراسة من (738) طالبا وطالبة من طلبة الصفين التاسع والعاشر الأساسيين تم اختيارهم بالمعاينة العشوائية العنقودية واستخدم الباحث في الدراسة اختبار واطسون للتفكير الناقد واختبار دافعية الإنجاز للريماوي واختبار السعة العقلية لجان باسكاليوني واختباري السرعة المعرفية والقدرة على حل المشكلات اللذين أعدهما الباحث، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن قيم معاملات ارتباط بيرسون بين المتغيرات الخمسة التي تضمنها النموذج السببي تراوحت بين (0.65) و(0.78)، وكانت جميعها دالة إحصائيا.

ثالثا : الدراسات التي بحثت في علاقة السمات الانفعالية – السلوكية بحل المشكلات

أجرى هوتز وتنباوم (Houtz & Tetenbaum, 1970) دراسة لمعرفة أثر السمات الانفعالية على الأداء الإبداعي وأداء حل المشكلات من خلال استكشاف العلاقات بين السمات الانفعالية ومركز الضبط واحترام الذات وتحمل الغموض والأداء في نطاق متنوع من مهام حل المشكلات والتي تمثل مراحل توليد الفرضيات واختبار الفرضيات من العمليات الإبداعية

وعمليات حل المشكلات؛ وتكونت عينة الدراسة من (127) طالبا من صفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي لمدرسة مونتر(MUNTER) للأطفال الموهوبين بتمثيل عرقي نسبته60% من الطلاب البيض و30% من الطلاب السود و10% من الأمريكان اللاتينيين والفئات العرقية الأخرى؛ واستخدم الباحثان في دراستهما ثلاثة مقاييس انفعالية وهـي مقيـاس بيلركرومبـل (BIALER- CROMWELL) لموقع الـضبط ، ومقيـاس كـوبر سـمث (COOPER SMITH) لتقدير الذات، ومقياس ريـدل روزن(RYDELL-ROSEN AT 20) لتحمـل الغموض، وأيضا قدمت للمشاركين عدة مهام إبداعية وأخرى لحل المشكلات على امتداد فترة عشرة أسابيع. أشارت نتائج التحليل العاملي الذي أجري على المهام الإبداعية وحل المشكلات إلى ظهور عاملين هما البراعة واعادة ترتيب عناصر المشكلة، ولم تسفر نتائج الدراسة عـن ظهور أي اختلافات عائدة إلى الجنس في المهام الانفعالية، كما قد تبين عدم اختلاف طـلاب الصف الرابع عن طلاب الصف السادس الابتدائي بشكل دال إحصائيا إلا في عامـل إعـادة الترتيب فقط، أما المهام الانفعالية فلم يختلف طلاب الصف الرابع عن طلاب الصف الخامس والسادس الابتدائي بشكل دال إحصائيا إلا في عامل تحمل الغموض. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أهمية أن يأخذ الفرد الخصائص الانفعالية بعين الاعتبار عند تقييم المهـارات المعرفيـة الخاصة بحل المشكلات والإبداع، فموقع الضبط وتحمل الغموض كانا يتقاسـمان 46% مـن التباين في عدة مهام إبداعية وأخرى متعلقة في حل المشكلات.

كما أجرى ليونز (Lyons, 1991) دراسة تفحص من خلالها أداء حـل المـشكلات الحسابي في سياق تأثره بالسمات المزاجية والتحكم بالمزاج، وقد اشتملت الدراسة على عينتين إحداهما لطلاب الكليات والأخرى لطلاب المرحلة الثانوية في مدينة واشنطن فـي الولايـات المتحدة الامريكية وكان عدد طلاب الكليات (450) طالباً من الذكور والإنـاث، أمـا طـلاب

المرحلة الثانوية فكان عددهم (252) طالبا من الذكور والإناث أيضا، وقد استخدمت الدراسة مقياس سولو(SOLO)، وهو مقياس التقييم المغلق الصيغة لحل المشكلات الحسابية، كما استخدم أيضا مقياس فارلي(FARLEY) من النوع (ت) في قياس سمات المزاج، ومقياس فيلتن(VELTEN) للتحكم بالحالات المزاجية، واستبانة هاوورث (HOWARTH) لقوائم السمات المزاجية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين المزاج والتفكير عالي الرتبة في الرياضيات، لكن تبين بأن المزاج الإيجابي يحمل تأثيرا دالا إحصائيا على مهارات حل المشكلات لدى عينة الكليات، كما كان مزاج الشخصية (ت) يرتبط بالتفاؤل والتعاون والثقة والنوم والضبط لدى عينة الكليات، أما مزاج الشخصية (ت) لعينة المرحلة الثانوية فقد ارتبط بالاكتئاب والغضب والقلق والنوم والضبط، ولم تدعم النتائج وجود ارتباط دال إحصائيا لسمة الشخصية (ت) بمهارات التفكير عالي المرتبة في حل المشكلات الحسابية.

أجرى بيركشير (Berkshire,1995) دراسة هدفت إلى تحديد السلوكيات الحاسمة التي تشكل قاعدة الأعمال التجديدية والإبداعية في حل المشكلات لدى مجموعات العمل في مؤسسات الرعاية الصحية، و تألفت عينة الدراسة من (21) مراقباً خبيراً قام الباحث بمقابلتهم، وأُستخدمت في الدراسة تقنية الأحداث الناقدة لفلانجنز (Flangans Critical Incident Tecchnique) في جمع التقارير الخاصة بالسلوكيات الحاسمة التي يعتقد بأنها فعالة أو غير فعالة في تشجيع التجديد والإبداع لدى مجموعات حل المشكلات في مؤسسات الرعاية الصحية. وأدى تحليل (317) تقريرا إلى تشخيص (441) سلوكاً حاسماً تم تصنيفها في (13) فئة يعتقد بأنها فعالة في تشجيع الحل الإبداعي للمشكلات، و(14) فئة يعتقد بأنها تعيق الحل الإبداعي للمشكلات. وأشارت نتائج الدراسة بأن السلوكيات الداعمة للإبداع في حل المشكلات متمثلة بسمة الانفتاح والتعاون والتكيف والمشاركة والانتباه والتنظيم والاستعداد للتغيير

والاعتراف بجهود الآخرين والتوضيح والالتزام والتماسك والتفكير التخميني والإحساس بالتاريخ، أما تلك التي تعيق الإبداع في حل المشكلات فقد تضمنت الضبط وعدم الالتزام والتنافس وتوجيه اللوم وعدم الانتباه والدفاعية والاختلاف في الرأي وعدم الوثوق بالآخرين وعدم التنظيم وعدم الانتباه والخوف من الثأر والعقلانية والتفكير الروتيني وعدم التماسك والإحساس الضعيف بالتاريخ.

أجرى اوبرين و ديلونجز (Obrien & Delongis, 1996) دراسة تفحص الدور الذي يمكن أن تلعبه عوامل الشخصية والعوامل الظرفية في ثلاثة أشكال لاستجابات التكيف؛ وهي التكيف مع المشكلات والتكيف مع الانفعالات والتكيف المتمحور حول العلاقات. تألفت عينة الدراسة من (270) طالبا جامعيا (37 % ذكور و63 % إناث) وكان متوسط الأعمار (21) عاما. وقد طُلب من المشاركين إكمال سلسلة من الاستبيانات الذاتية التي تقيم الشخصية، الحالة الاجهادية، التكيف، والمرغوبية الاجتماعية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن استجابات التكيف كانت ترتبط بقوة بنوع الحالة (حالة إجهاد أو ضغط نفسي) كما كانت العوامل الظرفية ترتبط بالدرجة الأقوى مع استخدام طرق التكيف المتمحورة حول المشكلات (حل المشكلات الخاضع للتخطيط) والمتمحورة حول العلاقات(الاستجابات الانفعالية). كما كان لسمات الشخصية المستمدة من النموذج الخماسي العوامل(العصابية، الانبساطية، الانفتاح على التجارب، الجاذبية، والضمير الحي) ارتباطات مهمة مع استجابات التكيف. أما النماذج التي تشتمل على التأثيرات التراكمية لعوامل الشخصية والعوامل الظرفية فكانت هي التي تقدم التنبؤات الأفضل لاستجابات التكيف.

كما أجرى ألن (Allen,1998) دراسة هدف من خلالها إلى تحديد تأثيرات السمات الانفعالية على أداء حل المشكلات والمدى الذي تؤثر فيه السمات الانفعالية المؤثرة على التعلم

في الانفعالات نفسها. وقد تألفت عينة الدراسة من (209) طلاب من جامعة لويل (Lowell) في الولايات المتحدة الامريكية أجابوا على استبانات خاصة بالسمات والانفعالات خلال حل المشكلات الحسابية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الأفراد الذين يملكون قدرة أفضل على حل المشكلات الحسابية قد حصلوا على علامات أعلى في السمات الانفعالية من أولئك الذين يملكون قدرة منخفضة على حل المشكلات الحسابية، كما أظهرت النتائج وجود ارتباط عال بين الاستجابات الفسيولوجية (Physiological) والسمات الانفعالية وهذه الاستجابات الفسيولوجية تكون أقوى لدى الأفراد الذين يملكون قدرة أفضل على حل المشكلات التي تزداد مع ازدياد الاهتمام بالرياضيات واحترام الذات.

كما أجرى وتماير (Whitmire, 2001) دراسة بهدف فهم تأثير سمة الفضول والمكافآت الخارجية على التفكير المنطقي والطريقة التحليلية للمشكلات. وشكل (تحليل 2 x 3 ANCOVA الجزء الأول وتحليل 2 × 3 ANOVA الجزء الثاني) الإطار التجريبي للدراسة التي شارك فيها طلاب جامعيون. وفي الجزء الأول تم ربط المستويات العالية والمتدنية لسمة الفضول المتنوعة (والتي قيست من خلال المقياس الفرعي للإحساس بالأشياء الجديدة) مع مكافآت مادية بهدف تحديد تأثير ذلك على التفكير المنطقي لحل المشكلات، أما الجزء الثاني فقد تم فيه ربط المستويات العالية والمتدنية لسمة الفضول المحددة (والتي قيست من خلال المقياس الفرعي لسمة الفضول من مقياس ملبورن – Melbourne) مع مكافآت مادية بهدف تحديد تأثير ذلك على الطريقة التحليلية للمشكلات. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المشاركين الذين كانوا يتميزون بسمة فضول عالية متنوعة اختلفوا بشكل دال إحصائيا في أدائهم في مشكلات التفكير المنطقي عن المشاركين الذين كانوا يتميزون بسمة فضول متنوعة منخفضة ، ومن جهة أخرى فإن المشاركين الذين كانوا يتميزون بمستوى عال في سمة

الفضول المحددة اختلفوا بشكل دال إحصائيا في أدائهم في مشكلات التفكير المنطقي عن المشاركين الذين كانوا يتميزون بمستوى منخفض في سمة الفضول المحددة، كما أشارت النتائج أيضا إلى أن المكافآت المعتمدة على الأداء وتلك المعتمدة على النوعية لم تؤد إلى ظهور اختلافات دالة إحصائيا في الأداء بالمقارنة مع حالة ضبط المكافآت فيما يتعلق بالتفكير المنطقي أو المشكلات التحليلية فضلا عن عدم وجود تفاعلات دالة إحصائيا ما بين نوع سمة الفضول (المحددة والمتنوعة) وتوافقات المكافآت.

رابعا: الدراسات التي بحثت في أثر برنامج تدريبي على الدافعية وعلاقته مع متغيرات أخرى

أجرى هجز ومارتري (Hughes & Martray, 1991) دراسة بهدف اختبار فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الدافعية لدى طلاب في مرحلة ما قبل المراهقة. وتألفت عينة الدراسة من (151) طالباً من مدارس حكومية للمرحلة الابتدائية في الولايات المتحدة الامريكية كمجموعة تجريبية و(200) طالب من نفس المدارس كمجموعة ضابطة، وقد تضمن البرنامج نشاطات واستراتيجيات ودروس صممت لتنمية دافعية الطلبة من خلال تقديم مفاهيم دافعية مثل العزو السببي والكفاءة الذاتية والثقة والمسؤولية والمثابرة. واستخدم في الدراسة اختبار العزو (Attributions Test) وقائمة الدافعية لمرحلة ما قبل المراهقة (Preadolescent Motivation Inventory)، وأظهرت نتائج الدراسة أن طلاب المجموعة التجريبية الذين تلقوا التدريب على البرنامج التدريبي قد حصلوا على درجات أعلى في الدافعية من طلاب المجموعة الضابطة الذين لم يتلقوا التدريب.

كما أجرت محمود (1991) دراسة لاختبار فاعلية برنامج تدريبي لتنمية دافعية الإنجاز لدى عينة تكونت من (62) طالبا وطالبة في الصف الأول الإعدادي في مصر، واستخدم في

الدراسة مقياس دافعية الإنجاز ومقياس تقدير الذات الإنجازية ومقياس تقدير الـــذات ومقيـــاس جهة الضبط، وأشارت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج التدريبي في تنمية دافعية الإنجاز لدى أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج، وأيضا نمواً في متغيرات الضبط وتقـــدير الذات ومفهوم الذات الإنجازية، في حين لم تظهر أي تغييرات في استجابات أفراد المجموعـــة الضابطة على نفس المتغيرات.

كما أجرت الغزو (1994) دراسة لاختبار اثر برنامج تدريبي في تنمية دافعية الإنجاز والتحصيل في الرياضيات لدى طالبات الصفين الخامس والثامن الأساسين في مـــدارس لـــواء المزار الجنوبي بمحافظة الكرك، وتكون البرنامج من أربعة أجزاء هي: أهمية الرياضيات في الحياة الدراسية واليومية، ودافع الكفـــاءة وعناصـــره الرئيـــسية، والمفـــاهيم الأساســـية فـــي الرياضيات، وطرق الغزو السليمة. وطبقت الباحثـــة اختبـــار الـــدافع للإنجـــاز واختبـــارات الرياضيات على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج التـــدريبي. وأشارت نتائج الدراسة أن مستوى طالبات الصف الخامس أعلى من مستوى طالبات الـــصف الثامن على اختبار دافع الإنجاز، كما أظهرت النتائج أن مستوى تحـــصيل طالبـــات الـــصفين الخامس والثامن في الرياضيات اللواتي تعرضن للبرنامج التدريبي كان أعلى مـــن مـــستوى تحصيل الطالبات اللواتي لم يتعرضن للبرنامج.

وأجرت الصياح (1997) دراسة بعنوان " فاعلية برنامج تدريبي لزيادة دافعية الإنجاز لدى المتعلمين". وتكونت عينة الدراسة من (120) طالباً وطالبة من طلبـــة الـــصف الثـــاني الإعدادي، بحيث تم توزيع أفراد العينة إلى مجموعتين تجريبية وعددها (60) طالباً وطالبـــة، وضابطة وعددها (60) طالباً وطالبة، كما تم توزيع الطلبة في كل مجموعة إلى شعبتين واحدة للذكور والثانية للإناث، وكانت المجموعتان متكافئتين من حيث العمر والجنـــس. واســـتخدمت

الباحثة نوعين من الاختبارات التحصيلية هما: الاختبار القبلي والاختبار البعدي، كما استخدمت مقياس دافع الإنجاز للأطفال والراشدين وذلك قبل التدريب على البرنامج وبعده. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى دافعية الإنجاز بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

كما أجرت أبو شقير (2001) دراسة لاختبار فاعلية برنامج تدريبي لتنمية دافعية التحصيل لدى طالبات الصف الثاني الثانوي. وتألفت عينة الدراسة من (42) طالبة موزعات على صفين، الصف الأول موجود في مدرسة هالة بنت خويلد الشاملة وشكل المجموعة التجريبية وبلغ عدد أفراده (21) طالبة، والصف الثاني موجود في مدرسة النزهة المهنية وشكل المجموعة الضابطة وبلغ عدد أفراده (21) طالبة. واستخدم في الدراسة اختبار الدافع للتحصيل، ومقياس دافعية الإنجاز. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية التي تدربت على البرنامج.

كما أجرى بقيعي (2004) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي للمهارات فوق المعرفية في التحصيل والدافعية للتعلم. وقد تكونت عينة الدراسة من(72) طالباً من طلاب الصف العاشر الأساسي في مدرسة ذكور اربد الإعدادية الخامسة وهي إحدى مدارس وكالة الغوث الدولية. وقد تم اختيار شعبة من هذا الصف عشوائيا لتكون المجموعة الضابطة مؤلفة من (36) طالباً، واستخدمت شعبة أخرى من الصف ذاته مجموعة تجريبية مكونة من (36) طالبا. وطبق الباحث اختباري التحصيل والدافعية للتعلم قبل تعرض المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي الذي صمم لتعليم مهارات التفكير فوق المعرفي(التخطيط والمراقبة والتقويم). ثم تعرض أفراد المجموعة التجريبية إلى التدريب على هذه المهارات بواقع (18) جلسة تدريبية. أظهرت نتائج الدراسة تكافؤ المجموعتين على الاختبار القبلي في التحصيل

والدافعية للتعلم، بينما كشف اختبار (ت) وتحليل التباين المصاحب على الاختبار البعدي عن وجود اثر للبرنامج التدريبي في التحصيل والدافعية للتعلم لدى عينة الدراسة لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى الطراونه (2005) دراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج إرشاد نفسي جمعي عقلاني – انفعالي معرفي في تحسين فاعلية الذات المدركة ودافعية الإنجاز والمعدل التراكمي لدى طلبة جامعة مؤتة ذوي التحصيل المتدني. وتكونت عينة الدراسة من (24) طالبا وطالبة، وزّعت عشوائيا إلى مجموعتين ضابطة بلغ عددها(12) طالباً وطالبة، وتجريبية بلغ عدد أفرادها (12) طالباً وطالبة. واستخدم تحليل التباين المشترك ومقارنة الفروق في المتوسطات لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على متغيرات الدراسة التابعة الثلاثة وهي: فاعلية الذات المدركة، ودافعية الإنجاز والمعدل التراكمي. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في فاعلية الذات المدركة ودافعية الإنجاز والمعدلات التراكمية بين المجموعة التجريبية والضابطة.

كما أجرى صبري (2005) دراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج تعليمي – تعلمي في تعليم التفاؤل وتنمية الدافعية المعرفية ودافعية الإنجاز لدى طلاب الصف السادس في مدارس منطقتي شمال عمان وجنوب عمان التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن. وقد تم اختيار عينة عشوائية من طلبة الصف السادس في كلا المنطقتين، حيث بلغ عدد أفراد الدراسة (160) طالباً وطالبة، تم تقسيمهم عشوائيا إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. واستخدم الباحث في الدراسة استبانة نمط العزو لدى الأطفال واختبار الدافعية المعرفية واختبار دافعية الإنجاز، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط أداء الطلبة الذين تعرضوا للبرنامج التعليمي – التعلمي ومتوسط أداء الطلبة الذين لم

يتعرضوا له، على كل من المقاييس الثلاثة المستخدمة بالدراسة. كما كشفت النتائج أيضا عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء الذكور ومتوسط أداء الإناث من طلبة الصف السادس على استبانة نمط العزو لدى الأطفال واختبار دافعية الإنجاز، بينما ظهرت فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث على اختبار الدافعية المعرفية لصالح الإناث، كما أظهرت النتائج عدم وجود أثر ذي دلالة احصائية للتفاعل بين الجنس والمجموعة على استبانة نمط العزو لدى الأطفال واختبار دافعية الإنجاز ووجود أثر لهذا التفاعل على اختبار الدافعية المعرفية.

وأجرى شحروري (2006) دراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي مبني على المهارات المعرفية وما وراء المعرفية والانفعالية في إثارة الدافعية للتعلم الموجه ذاتيا لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (80) طالباً وطالبة، تم تقسيمهم عشوائيا إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة يتوزعون في فرعين دراسيين (العلمي ، الإدارة المعلوماتية)، ومعدل دراسي (ممتاز، جيد جدا، جيد) واستخدم الباحث في الدراسة مقياس الدافعية الأكاديمية للتعلم الموجه ذاتيا والذي يتكون من ثلاثة أبعاد رئيسية هي: الفاعلية الأكاديمية واستخدام استراتيجيات التعلم والاستمرار في الدافعية. وقد قام الباحث بتطبيق القياس القبلي على جميع أفراد الدراسة، كما طبق البرنامج التدريبي على أفراد المجموعة التجريبية فقط، وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج طبّق القياس البعدي على جميع أفراد الدراسة مرّة أخرى. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح أفراد المجموعة التجريبية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسطات لمتغيرات الجنس والفرع والمعدل الدراسي على بعد الفاعلية الأكاديمية، مما يعني عدم فاعلية البرنامج تبعا للمتغيرات على هذا البعد. وبيّنت النتائج

أيضا عدم وجود فروق دالة بين المتوسطات لمتغيرات الجنس والمعدل الدراسي، ووجود فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات الفرع العلمي والإدارة المعلوماتية ولصالح الفرع العلمي، وأيضا عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسطات لمتغيرات الجنس والفرع والمعدل الدراسي.

من خلال استعراض الدراسات السابقة التي أجريت على طلبة من مراحل عمرية مختلفة، يمكن القول أن إلى تلك الدراسات قد تمثلت بعرض أربع مجموعات من البحوث والدراسات على النحو الآتي:

أ- بحثت المجموعة الأولى في علاقة الدافعية بالسمات الانفعالية – السلوكية، حيث أكدت نتائج غالبية الدراسات على وجود ارتباطات دالة إحصائيا بين سمات الأفراد ودافعيتهم كما هو الحال في دراسة عبد القادر (1997)، ودراسة كيتجس (Kettegs,1987)، ودراسة ريجر وريس (Reiger & Rees, 1993)، ودراسة الهلسا (1996)، ودراسة فاليري (Valerie ,1998)، ودراسة وان وزملاءه(Wan, et.al ,2001)، ودراسة ليزيتي(Lizzette, 2003)، ودراسة ليزيتي (Lizzette, 2004).

كما أكدت نتائج بعض هذه الدراسات على عدم وجود اختلافات في دافعية الأفراد تعزى للجنس في بعض سمات الشخصية كما هو الحال في دراسة الهلسا (1996)، ودراسة وان وزملاءه (Wan, et.al , 2001)، أما دراسة ريجر وريس(Reiger & Rees, 1993)، فقد أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية على الدافعية تعزى للجنس.

ب- أما المجموعة الثانية فقد اتجهت إلى بحث علاقة الدافعية بحل المشكلات، حيث يمكن القول إنه على الرغم من اختلاف العينات المختارة في الدراسات التي تندرج تحت إطار هذه المجموعة التي ضمت طلابا عاديين وموهوبين، بالإضافة إلى اختلاف المراحل العمرية

لهم والتي شملت المرحلة الجامعية ومرحلة المراهقة والمرحلة الإعدادية والمرحلة الابتدائية والأساسية وكذلك اختلاف الأدوات والمقاييس المستخدمة في تلك الدراسات، وكذلك اختلاف المتغيرات في دراساتهم، بالإضافة إلى التباين في طبعة النتائج المستخلصة عن دراساتهم، إلا أن هناك اتفاقا عاما أوردته نتائج تلك الدراسات تمثل بوجود علاقة دالة إحصائيا بين الدافعية وحل المشكلات كما هو الحال في دراسة النابلسي(1986)، ودراسة ليمان (Lehmann, 1989) ودراسة دورمودي (Dormody, 1990)، ودراسة التح (1992)، ودراسة كازدي (Cassidy, 2002)، ودراسة روزماري (Rosemarie, 2002)، ودراسة ماير وكابلن (Meyer & Kaplan , 2004)، ودراسة شواشرة (2004). أما دارسة تايلر وفاسو (Tyler & Vasu, 1995) فقد جاءت بنتائج معاكسة بحيث أنها لم تؤكد على وجود علاقة دالة إحصائيا بين دافعية الإنجاز والقدرة على حل المشكلات.

ج- أما المجموعة الثالثة التي بحثت في علاقة السمات الانفعالية بحل المشكلات، فنستخلص من دراساتها غياب الدراسات العربية التي تناولت علاقة السمات الانفعالية - السلوكية بحل المشكلات رغم وجود العديد من الدراسات العربية التي تناولت كل متغير على حدة أو تناولت علاقته بمتغيرات أخرى.

أما فيما يتعلق بالدراسات الأجنبية التي تنتمي إلى هذه المجموعة، فإن قسماً من هذه الدراسات قد بحث بصورة مباشرة العلاقة بين السمات الانفعالية - السلوكية وحل المشكلات كما هو الحال في دراسة الن (Allen, 1998) التي هدفت إلى تحديد تأثير السمات الانفعالية على أداء حل المشكلات، ودراسة هوتز وتتنباوم (Houtz & Tetenbaum , 1970) التي هدفت إلى معرفة أثر السمات الانفعالية على الأداء الإبداعي وأداء حل المشكلات. أما القسم الأخر من الدراسات فقد ناقش بصورة غير مباشرة علاقة السمات الانفعالية - السلوكية بحل

المشكلات كما هو الحال في دراسة ليونز (Lyons, 1991) التي تفحص من خلالها أداء حل المشكلات الحسابي في سياق تأثره بالسمات المزاجية والتحكم بالمزاج، ودراسة بيركشير (Berkshire, 1995) التي هدفت إلى تحديد السلوكيات التي تشكل قاعدة الأعمال التجديدية والإبداعية في حل المشكلات، ودراسة اوبرين وديلونجز (Obrien & Delongis, 1996) التي هدفت إلى تفحص الدور الذي تلعبه عوامل الشخصية والعوامل الظرفية في ثلاثة أشكال لإستجابات التكيف وهي التكيف مع المشكلات والتكيف مع الانفعالات والتكيف المتمحور حول العلاقات، ودراسة ووتماير(Whitmire, 2001) التي هدفت إلى فهم تأثير سمة الفضول والمكافآت الخارجية على الفهم التناظري والحل التحليلي للمشكلات.

وجميع تلك الدراسات قد أكدت على وجود علاقة دالة إحصائيا بين سمات الأفراد من جهة وأسلوب حل المشكلات من جهة أخرى.

د- أما الدراسات المتضمنة في المجموعة الرابعة فقد اتجهت إلى دراسة فعالية البرامج التدريبية على الدافعية، وقد خلصت نتائج هذه الدراسات إلى فعالية البرامج التدريبية في إثارة وتنمية الدافعية لدى الأفراد، حيث دعمت التوجهات النظرية في اعتبار التدريب على تلك البرامج متطلبا أساسيا لتنمية الدافعية كما هو الحال في محمود (1991)، ودراسة هجز ومارتري (Hughes & Martray,1991)، الغزو (1994)، ودراسة الصياح (1997)، أبو شقير(200)، ودراسة بقيعي(2004)، ودراسة الطراونه (2005)، ودراسة شحروري (2006).

أما فيما يتعلق بعلاقة الدراسات السابقة بالدراسة الحالية، فيمكن القول أن الدراسة الحالية تنتمي إلى جميع الدراسات السابقة ولكنها تنفرد عنها باحتوائها متغيرات السمات الانفعالية – السلوكية وحل المشكلات ودافعية التعلم والبرنامج التدريبي مجتمعة مع بعضها

البعض وبشكل مترابط ومباشر، حيث أن النقص الواضح في الدراسات العربية والأجنبية حول ارتباط هذه المتغيرات بعضها ببعض كان دافعا للباحث على سد هذا النقص بتقديم دراسة تجمع بين تلك المتغيرات من خلال برنامج تدريبي يبيّن " أثر التدريب على استراتيجيات حل المشكلة المستند إلى السمات الانفعالية – السلوكية في تنمية دافعية التعلم لدى عينة الدراسة ".

وبما أن معظم الدراسات السابقة التي تم إدراجها ضمن حدود هذه الأطروحة قد ركزت في اختيارها للعينات على طلبة الجامعات وطلبة المرحلة الأساسية والإعدادية، فيما لم يحظ طلبة المرحلة الثانوية إلا بالقليل منها في هذا المجال، ونظرا للأهمية التي تحظى بها هذه المرحلة من واقع كونها مرحلة تحتوي على تغيرات فسيولوجية وانفعالية ومعرفية فإنه سيكون لها مكانة خاصة في هذه الدراسة.

كما يمكن القول أن الدراسات السابقة قد قدمت للباحث القاعدة النظرية الواسعة التي يستدل من خلالها على أن تنمية دافعية التعلم لدى الطلبة تتأثر بتنظيم البيئة التعليمية للطالب واختيار طرائق التدريس المناسبة. وبما إن هناك اتفاقاً عاماً بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة مفاده أن البرامج التدريبية قد تؤدي إلى تنمية دافعية التعلم لدى الطلبة؛ لذا فقد وجد الباحث أن تصميم برنامج تدريبي قائم على استراتيجيتي العصف الذهني وتحليل الوسائل والغايات يساعد المتعلمين على رؤية المشكلات والخبرات التعليمية الجديدة التي تواجههم على أنها تحديات تدفعهم للتغيير وتولد لديهم رغبة ودافعية نحو التعلم.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول الفصل الحالي عرضا لمجتمع الدراسة وعينة الدراسة وطريقة اختيارها، أدوات الدراسة ومنهجيتها، ووصفا للبرنامج التدريبي، إضافة إلى متغيرات الدراسة وتصميمها الإحصائي.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الأول الثانوي بكافة فروعه (العلمي والأدبي والإدارة المعلوماتية) في مدرسة الكلية البطريركية الوطنية / اللاتين المصدار-عمان والبالغ عددهم (173) طالبا وطالبة، حيث بلغ عدد الأفراد الذكور(81) طالبا، بينما بلغ عدد الأفراد الإناث (92) طالبة.

عينة الدراسة :

تم اختيار عينة قصدية تألفت من (48) طالبا وطالبة من الصف الأول الثانوي بكافة فروعه(العلمي والأدبي والإدارة المعلوماتية) في مدرسة الكلية البطريركية الوطنية/ اللاتين المصدار- عمان، ممن حصلوا على درجات منخفضة على مقياس تقدير السمات الانفعالية – السلوكية (Emotional - Behavioral Rating Scale BERS-2)، وبعد ذلك تم توزيع العينة عشوائيا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بعد التأكد من تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) على الاختبار القبلي لدافعية التعلم، والجدول رقم(1) يبيّن توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس والمجموعة.

جدول (1)

توزيع عينة الدراسة حسب متغيري الجنس والمجموعة

الجنس / المجموعة	الذكور	الإناث	المجموع
التجريبية	11	13	24
الضابطة	12	12	24
المجموع	23	25	48

أدوات الدراسة :

1- مقياس تقدير السمات الانفعالية – السلوكية BERS-2 : هو مقياس صمم لتقدير السمات الانفعالية – السلوكية للأفراد من (11 – 18) سنة ويتكون المقياس من ثلاثة مقاييس فرعية على النحو الآتي:

- **مقياس تقدير المعلم**: TRS)Teacher Rating Scale)، يتضمن هذا المقياس 52 فقرة يمكن تقديرها من قبل معلم أو اكثر من المعلمين الذين يدّرسون الطالب أو الذين على تواصل منتظم بالطالب مثل المرشد أو معلم التربية الخاصة أو الأخصائي الاجتماعي في المدرسة .

- **مقياس تقدير الوالدين**: PRS) Parent Rating Scale)، ويتضمن هذا المقياس 57 فقرة يمكن تقديرها من قبل مقدمي الرعاية للطالب كالوالدين، أو الوالدين بالتبني أو من بين أفراد الأسرة أو شخص يكون على علم ومعرفة اكثر بالطالب لمدة لا تقل عن شهر.

- مقياس تقدير الطلبة لأنفسهم: **YRS) Youth Rating Scale)**، ويتضمن هذا المقياس 57 فقرة التي تقدر من قبل الطلاب من عمر(11 – 18) سنة وهو مصمم للطلبة لتقييم سماتهم الانفعالية – السلوكية وكذلك قدراتهم وكفاءاتهم، أما الطلاب الذين لا يقرءون

في مستوى الصف الخامس أو الذين لديهم تأخر تطوري/نمائي فيجب أن لا يكملوا مقياس تقدير الطلبة لأنفسهم.

كما ويشتمل مقياس تقدير السمات الانفعالية – السلوكية ال BERS-2 أيضا على نموذج التلخيص (Summary Form) وهو نموذج يستعمل عندما يطبق اكثر من مقياس تقدير السمات الانفعالية – السلوكية ومثال على ذلك، إذا اشتمل التقدير على كل من مقياس تقدير الوالدين (PRS) ومقياس تقدير المعلم (TRS) فإن المقيّم يستخدم نموذج التلخيص لجمع البيانات، كما أن نموذج التلخيص يتضمن العلامة الخام (Plot Scores) التي حصل عليها من مقاييس التقدير المتعددة لأغراض المقارنة.

كما أن هذا النموذج مزود بفراغ لتحديد المعلومات وثيقة الصلة بالطالب أو المراهق أو الفاحص (Examiner)، ويتضمن العلامات المسجلة من مقاييس التقدير الثلاثة ويسجل معلومات أخرى وثيقة الصلة، كما يتم عرض النتائج بشكل بياني(Graphically) وكتابة التفسيرات والتوصيات.

كما تشتمل مقاييس التقدير الثلاثة (مقياس تقدير المعلم، مقياس تقدير الوالدين، ومقياس تقدير الطلبة لأنفسهم) على خمسة أبعاد فرعية على النحو التالي:

- قوة العلاقات مع الآخرين: Interpersonal Strength والتي تقيس قدرة الطفل على السيطرة على انفعالاته أو سلوكاته في المواقف الاجتماعية ومن الأمثلة على ذلك، الاستجابة للإحباطات بطريقة هادئة، وتقبل النقد.
- الاندماج مع الأسرة: Family Involvement والتي تقيس درجة مشاركة الطفل وعلاقته بأفراد أسرته ومن الأمثلة على ذلك، المشاركة في النشاطات العائلية والتفاعل الإيجابي مع الأشقاء.

-الوظائف المدرسية: School Functioning والتي تركز على قدرة الطفل وكفايتــه فـــي المدرسة والمهمات الصفية ومن الأمثلة على ذلك، إنهاء المهام المدرسية فـــي الوقـــت المحدد، توجيه الانتباه للصف.

– القوة البين شخصية (التفاعلات الداخلية): Intrapersonal Strength والتي تقيس وجهة نظر الطفل حول قدرته، كفاءته وإنجازاته ومن الأمثلة على ذلك، الثقة بالنفس، حماسه تجاه الحياة.

– القوى العاطفية: Affective Strength فهي تقيّم قدرة الطفل على قبـــول المـــودة مـــن الآخرين وكذلك إبداء المشاعر تجـــاه الآخـــرين ومـــن الأمثلـــة علـــى ذلـــك، تقبـــل الاحتضان(Hug) وطلب المساعدة.

أما كلا من مقياس تقدير الوالدين(PRS) ومقيـــاس تقـــدير الطلبـــة لأنفـــسهم (YRS) يتضمنان بعد فرعي آخر متعلق بالقوة المهنية Career Strength والذي يركز على اهتمامات الطالب واتجاهاته نحو المهنة والتطور المهني.

فقرات مقياس تقدير السمات الانفعالية – السلوكية BERS-2: تتحدد طريقة الإجابة على فقرات المقياس وفقاً لمقياس ليكرت (Likert -Type Scale) من صفر – 3 وكل رقـــم يصف المدى الذي تظهر فيه السلوكات الظاهرة أو غير الظاهرة بالنسبة للطالب على النحـــو التالي:

- إذا كانت العبارة تنطبق على الطالب بشكل كبير = 3.
- إذا كانت العبارة تنطبق على الطالب = 2.
- إذا كانت العبارة لا تنطبق على الطالب = 1.
- إذا كانت العبارة لا تنطبق كليا على الطالب = صفر.

خصائص المقياس السيكومترية

دلالات الصدق والثبات للمقياس بصورته الأصلية:

أ- صدق مقياس تقدير السمات الانفعالية – السلوكية ال(BERS-2):

استخدم في مقياس تقدير السمات الانفعالية – السلوكية ال(BERS-2) صدق المحتوى Validity Content وصدق الفقرة Item Validity. حيث تم استخدام تحليل التباين الأحادي Anova ومعامل ارتباط بيرسون باستخدام مربع كاي Chi- Square حيث أشارت الدراسات إلى وجود معاملات إحصائية ذات دلالة لجميع فقرات الاختبار ولتقليل فقرات المقياس في صورته الأولية (127) فقرة تم أيضا استخدام التحليل العاملي Factor analysis واظهرت النتائج وجود خمسة أبعاد فرعية ممثلة على النحو التالي:

1- قوة العلاقات مع الآخرين Interpersonal Strength.

2- الاندماج مع الأسرة Family Involvement.

3- الوظائف المدرسية School Functioning.

4- القوة البين شخصية (التفاعلات الداخلية) Intrapersonal Strength.

5- والقوى العاطفية Affective Strength.

كما أشارت نتائج التحليل العاملي أن قوة ارتباط الأبعاد الفرعية السابقة بالمقياس الكلي كانت تتراوح بين (0.68 – 0.89). ويتكون مقياس تقدير السمات الانفعالية – السلوكية ال(BERS-2) في صورته النهائية من ثلاث مقاييس فرعية هي: مقياس تقدير المعلم (TRS) ويشمل 52 فقرة، ومقياس تقدير الوالدين(PRS) ويشمل 57 فقرة ومقياس تقدير الطلبة لأنفسهم(YRS) ويشمل 57 فقرة. كما أشارت دراسة هارنس وآخرون(Harniss, et.al, 1999) إلى وجود علاقة ارتباطية بين مقياس تقدير السمات

الانفعالية – السلوكية ومقياس وكروماكدونل للمهارات الاجتماعيـة والتكيـف المدرسـي تراوحت ما بين (0.66 – 0.77).

ب– ثبات مقياس تقدير السمات الانفعالية – السلوكية الـ(BERS-2)

أما فيما يتعلق بثبات مقياس تقدير السمات الانفعالية – السلوكية فقد تم اسـتخراج قـيم معاملات كرونباخ ألفا للمقاييس الثلاثة (مقياس تقدير المعلم، ومقياس تقدير الوالدين، ومقياس تقدير الطلبة لأنفسهم) حيث أشارت نتائج الدراسـات التـي أجراهـا اناستاسـي واوربينـو (Urbino &Anastasi) المشار لهم في (Epstein, 1998) وجود معاملات ارتباط مرتفعـة تراوحت ما بين (0.95 – 0.98). كما تم استخدام طريقة إعادة الاختبـار (Test - Retest Method) لتقرير فيما إذا كانت نتائج مقياس تقدير السمات الانفعالية – السلوكية ثابتة بمرور الزمن حيث أشارت نتائج دراسـات كـلا مـن ايبـستن وهـارنس وبيرسـون ورايـسر (Ryser&Epstein , Harniss , Pearson) المشار لهم في (Epstein, 1998) أن معاملات الارتباط باستخدام ارتباط بيرسون للمقاييس الفرعية الثلاث كانت على النحو التالي: مقيـاس تقدير المعلم (TRS) 0.99، ومقياس تقدير الوالدين (PRS) 0.87، ومقياس تقدير الطلبـة لأنفسهم (YRS) 0.91 .

<u>إجراءات تعريب وتقنين مقياس تقدير السمات الانفعالية– السلوكية (BERS-2)</u>

جرت عملية تعريب وتقنين المقياس وفق الخطوات التالية:

الخطوة الأولى: ترجم مقياس تقدير السمات الانفعالية – السلوكية بأبعاده الثلاث (مقياس تقدير المعلمين، مقياس تقدير الوالدين ومقياس تقدير الطلبة لانفسهم) ثم عرضت الترجمة على ثلاثة من المختصين باللغة الإنجليزية لإجراء ترجمة عكسية (Back Translation) للتأكد من مدى ملاءمة الترجمة لفقرات المقياس، وللتأكد من مدى فهم المعلمين والآباء لفقرات مقياسـي

تقدير المعلمين والآباء قام الباحث بعرض فقرات المقياسين على خمس معلمين وآباء كل على حدة حيث أشار كل من المعلمين والآباء إلى أن فقرات المقياس واضحة وانهم قادرين على فهمها. أما بالنسبة لمقياس تقدير الطلبة لانفسهم فقد قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية على عينة مكونة من 40 طالباً وطالبة تتراوح أعمارهم بين (11-18) سنة، وذلك للتأكد من وضوح الفقرات ومناسبة المفردات وتعليمات الإجابة للمرحلة العمرية المستهدفة، وقد أجريت بعض التعديلات المتعلقة بإعادة صياغة بعض الفقرات لغويا بناء على ملاحظات أفراد العينة، وعلى ضوء ذلك تم تعديل الصياغة اللغوية لأربع فقرات، إلا انه لم يتم حذف أي فقرة من فقرات المقياس.

<u>الخطوة الثانية</u>: لاستخراج دلالات صدق مقياس السمات الانفعالية – السلوكية تم تقديم ثلاثة أنواع من الصدق: صدق المحتوى، وصدق الفقرة، والصدق العاملي.

أولا : صدق المحتوى (Content Validity)

للتأكد من صدق المحتوى لمقياس تقدير السمات الانفعالية – السلوكية فقد تم عرضه على ثمانية محكمين من ذوي الاختصاص في كلية التربية في جامعة اليرموك والجامعة الأردنية لتحديد مدى قياس الفقرات لما يقيسه كل بعد من الأبعاد التي تنتمي إليها الفقرات، بالإضافة إلى تحديد ملائمة الصياغة اللغوية للفقرات، واعتمد معيار(75 %)، نسبة الاتفاق بين المحكمين على الفقرة الواحدة، وفي ضوء هذا المعيار لم يتم حذف أي فقرة من فقرات المقياس، في حين جرى تعديل بعض الفقرات من حيث الصياغة اللغوية.

ثانيا : صدق الفقرة (Item Validity)

لقياس ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية على البعد الفرعي فقد تم حساب صدق الفقرة للمقاييس الثلاثة التالية:

أ- مقياس تقدير المعلم

كما أشرنا سابقا تكون مقياس تقدير المعلم للسمات الانفعالية – السلوكية من خمسة أبعاد فرعية هي:

البعد الأول : قوة العلاقات مع الآخرين Interpersonal Strength.

البعد الثاني : الاندماج مع الأسرة Family Involvement.

البعد الثالث : الوظائف المدرسية School Functioning.

– البعد الرابع : القوة البين شخصية(التفاعلات الداخلية)Intrapersonal Strength.

البعد الخامس : القوى العاطفية Affective Strength.

قام الباحث بحساب صدق الفقرة لكل بعد فرعي من الأبعاد الخمسة باستخدام معامل ارتباط بيرسون، حيث تكونت العينة من خمسة معلمين، وكل معلم قام بتعبئة (29) نموذج من مقياس تقدير المعلم للسمات الانفعالية – السلوكية، والجدول (2) يبيّن النتائج.

جدول(2)

ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية على البعد الفرعي لمقياس تقدير المعلم

البعد	الفقرة	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للبعد
قوة العلاقات مع الآخرين	10	0.49
	12	0.52
	16	0.36
	17	0.53
	18	0.48
	28	0.57
	30	0.53
	33	0.61
	35	0.60
	37	0.62
	43	0.46
	44	0.35
	46	0.53
	49	0.45
	50	0.43

ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للبعد	الفقرة	البعد
0.58	1	الاندماج مع الأسرة
0.48	2	
0.44	4	
0.69	7	
0.61	11	
0.69	15	
0.60	19	
0.57	29	
0.51	36	
0.49	45	
0.55	14	الوظائف المدرسية
0.74	24	
0.70	31	
0.73	39	
0.53	40	
0.61	41	
0.60	47	
0.39	51	
0.69	52	
0.55	5	القوة البين شخصية
0.59	8	
0.46	20	
0.33	21	
0.46	22	
0.45	26	
0.41	27	
0.53	32	
0.55	38	
0.44	42	
0.54	48	
0.36	3	القوى العاطفية
0.56	6	
0.65	9	
0.43	13	
0.60	23	
0.49	25	
0.50	34	

يلاحظ من الجدول (2) أن ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لبعد قوة العلاقات مع الآخرين قد تراوح بين (0.35 – 0.62)، أما بعد الاندماج مع الأسرة فقد كان الارتباط يقع ما بين (0.44 – 0.66)، كما أن ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لبعد الوظائف المدرسية قد

تراوح بين (0.39 – 0.74)، كما يبيّن الجدول أيضا أن ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لبعد القوة البين شخصية قد تراوح بين (0.33 – 0.59)، في حين كان الارتباط لبعد القوى العاطفية واقع بين (0.36 – 0.65)، وجميع هذه الارتباطات ذات دلالة عملية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) مما يؤكد أن الفقرات تتسق في قياس ما تقيسه تلك الأبعاد الخمسة.

ب – مقياس تقدير الوالدين:

تكون هذا المقياس من ستة أبعاد فرعية على النحو التالي:

البعد الأول : قوة العلاقات مع الآخرين Interpersonal Strength .

البعد الثاني : الاندماج مع الأسرة Family Involvement.

البعد الثالث : الوظائف المدرسية School Functioning .

البعد الرابع : القوة البين شخصية (التفاعلات الداخلية) Intrapersonal Strength .

البعد الخامس : القوى العاطفية Affective Strength.

البعد السادس : القوة المهنية Career Strength .

قام الباحث بحساب صدق الفقرة لكل بعد فرعي من الأبعاد الستة باستخدام معامل ارتباط بيرسون، حيث تكونت عينة الوالدين من (145) من الآباء والأمهات، حيث قام كل واحد منهم بتعبئة نموذج واحد من مقياس تقدير الوالدين للسمات الانفعالية – السلوكية والجدول(3) يبيّن النتائج.

جدول(3)

ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية على البعد الفرعي لمقياس تقدير الوالدين

البعد	الفقرة	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للبعد
قوة العلاقات مع الأخرين	10	0.53
	12	0.62
	16	0.37
	17	0.53
	18	0.49
	28	0.62
	30	0.52
	33	0.61
	35	0.53
	37	0.64
	43	0.49
	44	0.28
	46	0.60
	49	0.58
	50	0.45
الاندماج مع الأسرة	1	0.40
	2	0.51
	4	0.47
	7	0.69
	11	0.66
	15	0.74
	19	0.55
	29	0.40
	36	0.56
	45	0.61
الوظائف المدرسية	14	0.56
	24	0.75
	31	0.72
	39	0.67
	40	0.58
	41	0.48
	47	0.64
	51	0.39
	52	0.69
القوة البين شخصية	5	060.
	8	0.54
	20	0.32
	21	0.39
	22	0.39
	26	0.48
	27	0.48
	32	0.58
	38	0.47
	42	0.42
	48	0.64

البعد	الفقرة	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للبعد
القوى العاطفية	3	0.55
	6	0.70
	9	0.65
	13	0.46
	23	0.64
	25	0.57
القوة المهنية	53	0.64
	54	0.67
	55	0.74
	56	0.69
	57	0.77

يلاحظ من الجدول (3) أن ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لبعد قوة العلاقات مع الآخرين قد تراوح بين (0.28 – 0.64)، أما بعد الاندماج مع الأسرة فقد كان الارتباط يقع ما بين (0.40 – 0.74)، كما أن ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لبعد الوظائف المدرسية قد تراوح بين (0.39 – 0.75)، كما يبيّن الجدول أيضا أن ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لبعد القوة

البين شخصية قد تراوح بين (0.32 – 0.64)، في حين كان الارتباط لبعد القوى العاطفية واقع بين (0.46 – 0.70)،ولبعد القوة المهنية بين (0.64 – 0.77)، وجميع هذه الارتباطات ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.01$) مما يؤكد أن الفقرات تتسق في قياس ما تقيسه تلك الأبعاد الستة.

ج– مقياس تقدير الطلبة لأنفسهم :

يتكون هذا المقياس من ستة أبعاد فرعية على النحو التالي:

البعد الأول: قوة العلاقات مع الآخرين Interpersonal Strength.

البعد الثاني: الاندماج مع الأسرة Family Involvement.

البعد الثالث: الوظائف المدرسية School Functioning.

البعد الرابع: القوة البين شخصية(التفاعلات الداخلية) Intrapersonal Strength.

البعد الخامس: القوى العاطفية Affective Strength.

البعد السادس: القوة المهنية Career Strength.

قام الباحث بحساب صدق الفقرة لكل بعد فرعي من الأبعاد الستة باستخدام معامل ارتباط بيرسون، حيث تكونت عينة الطلبة من (145) طالباً وطالبة، حيث قام كل واحد منهم بتعبئة نموذج واحد من مقياس تقدير الطلبة لأنفسهم والجدول(4) يبيّن النتائج.

جدول(4)

ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية على البعد الفرعي لمقياس تقدير الطلبة لأنفسهم

ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للبعد	الفقرة	البعد
0.38	10	قوة العلاقات مع الآخرين
0.61	12	
0.26	16	
0.45	17	
0.50	18	
0.52	28	
0.56	30	
0.56	33	
0.64	35	
0.57	37	
0.43	43	
0.33	44	
0.66	46	
0.43	49	
0.50	50	
0.41	1	الاندماج مع الأسرة
0.29	2	
0.51	4	
0.65	7	
0.55	11	
0.63	15	
0.57	19	
0.59	29	
0.45	36	
0.43	45	
0.50	14	الوظائف المدرسية
0.80	24	
0.70	31	
0.78	39	
0.46	40	
0.44	41	
0.59	47	
0.36	51	
0.73	52	

البعد	الفقرة	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للبعد
	5	0.47
	8	0.64
	20	0.56
	21	0.33
	22	0.47
القوة البين شخصية	26	0.53
	27	0.38
	32	0.57
	38	0.48
	42	0.53
	48	0.50
	3	0.33
	6	0.70
	9	0.67
القوى العاطفية	13	0.31
	23	0.59
	25	0.49
	34	0.58
	53	0.60
	54	0.69
القوة المهنية	55	0.78
	56	0.61
	57	0.79

يلاحظ من الجدول (4) أن ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لبعد قوة العلاقات مع الآخرين قد تراوح بين(0.26 – 0.66)، أما بعد الاندماج مع الأسرة فقد كان الارتباط يقع ما بين (0.29 – 0.65)، كما أن ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لبعد الوظائف المدرسية قد تراوح بين (0.36 – 0.80)، كما يبيّن الجدول أيضا أن ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لبعد القوة البين شخصية قد تراوح بين(0.33 – 0.64)، في حين كان الارتباط لبعد القوى العاطفية واقع بين(0.31 – 0.70)،ولبعد القوة المهنية بين(0.60 – 0.78)، وجميع هذه الارتباطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.01$) مما يؤكد أن الفقرات تتسق في قياس ما تقيسه تلك الأبعاد الستة.

ثالثا : الصدق العاملي:

1– مقياس تقدير المعلم: للتوصل إلى دلالات صدق المقياس تم إتباع الطرق نفسها التي تم الاستناد إليها في حساب صدق المقياس في صورته الأصلية وهي إجراء التحليل العاملي

الإكتشافي Exploratory Factor Analysis وبتدوير المحاور Promax لمقيــاس تقــدير المعلم (TRS) أظهرت نتائج التحليل وجود خمسة أبعاد تتفق مع الصورة الأصــلية لمقيــاس تقــدير الــسمات الانفعاليــة – الــسلوكية (Emotional - Behavioral Rating Scale - BERRS2) والجدول رقم (5) يوضح تشبعات تلك الأبعاد.

جدول(5)

التحليل العاملي ودرجة تشبع الفقرات للأبعاد الفرعية لمقياس تقدير المعلم (TRS)

القوة العاطفية		القوة البين شخصية		الوظائف المدرسية		الاندماج مع الأسرة		قوة العلاقات مع الاخرين	
الفقرة	التشبع	الفقرة	التشبع	الفقرة	التشبع	الفقرة	التشبع	الفقرة	التشبع
3- تقبل الاحتضان (العناق)	0.521	5- يثق بذاته	0.587	14- يكمل المهمات المطلوبة منه حالا	0.504	1- يبدي شعورا بالانتماء إلى العائلة	0.600	10- يستطيع أن يملك نفسه عند الغضب	0.703
6-يعترف بالمشاعر المؤلمة	0.581	8- يظهر روحا مرحة	0.546	24- يكمل المهام المدرسية في الوقت المحدد	0.721	2- يثق بشخص مهم في حياته	0.668	12- يظهر ندما للسلوك الذي يؤذي أو يزعج الآخرين	0.512
9- يطلب المساعدة عند الحاجة	0.569	20- يظهر المهارات الصحية الملائمة لعمره	0.714	31- يكمل واجبه البيتي بانتظام	0.648	4- يشارك في نشاطات المجتمع	0.613	16- يستجيب للاحباطات بشكل هادئ	0.523
13-يظهر اهتماما بمشاعر الآخرين	0.731	21- يطلب الدعم من الأقران والأصدقاء	0.688	39- ينتبه في غرفة الصف	0.738	7- يحافظ على علاقات عائلية إيجابية	0.792	17- يأخذ بالاعتبار نتائج سلوكه الخاص	0.536
23- يناقش المشاكل مع الآخرين	0.404	22- يستمتع بهواية معينة	0.704	40- يحل مسائل الرياضيات ضمن أو فوق مستوى صفه	0.704	11- يتواصل مع والديه حول سلوكه بالمنزل	0.685	18- يتقبل النقد	0.69
25- يقبل حميمية الآخرين وقربهم منه	0.638	26- يحدد مشاعره الخاصة	0.730	41- يقرأ ضمن أو فوق مستوى صفه	0.603	15- يتفاعل إيجابيا مع الوالدين	0.811	28- يتحمل مسؤولية أعماله الخاصة	0.633
34- يظهر مودة للآخرين	0.504	27- يحدد قواه الشخصية	0.616	47- يدرس للاختبارات	0.569	19- يشارك في النشاطات الدينية	0.406	30- يخسر اللعبة بروح رياضية	0.501
		32- يتمتع بشعبية بين زملائه	0.680	51- يحضر للمدرسة بانتظام	0.491	29- يتفاعل إيجابيا مع زملائه	0.564	33- يصغي للآخرين	0.632
		38- يبتسم في اغلب الأحيان	0.641	52- يستخدم مهارات اخذ الملاحظة والاستماع في المدرسة	0.738	36- يشارك في النشاطات العائلية	0.524	35- يعترف بالخطأ	0.468
		42- يتحمس للحياة	0.45			45- يمتثل للقوانين في المنزل	0.414	37- يتقبل الإجابة " بلا"	0.488
		48- يتحدث حول المظاهر الإيجابية للحياة	0.541					43- يحترم حقوق الآخرين	0.615
								44- يشارك الأخرين ممتلكاته	0.462
								46- يعتذر من الآخرين عندما يخطئ	0.538
								49- يتعاطف مع الآخرين	0.646
								50- يستخدم لغة ملائمة	0.491
	2.08		2.3		2.7		2.79	الجذور الكامنة	9.37

يتضح من نتائج التحليل العاملي الإكتشافي exploratory factor analysis في الجدول رقم (5) وجود خمسة أبعاد كانت قيم الجذور الكامنة لها Eigenvalues أكبر من (1) وأن نسبة التباين المفسر للأبعاد مجتمعة تفسر ما مجموعه 19.24 % من تباين الأداء على المقياس وهذه النتائج تتفق إلى حد ما مع نتائج المقياس في صورته الأصلية مما يؤكد تمتع مقياس تقدير المعلم (TRS) بدلالات صدق تجعله قابل للاستخدام في الدراسة الحالية.

2- مقياس تقدير الوالدين ومقياس تقدير الطلبة لأنفسهم

تم الاستناد إلى طرق اشتقاق دلالات الصدق للمقياس في صورته الأصلية، وللتوصل إلى دلالات الصدق لمقياس تقدير الوالدين (PRS)، ومقياس تقدير الطلبة لأنفسهم (YRS) استخدم التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis في حساب دلالات الصدق للمقياسين؛ حيث تم استخدام تحليل الانحدار في حساب التشبعات (Loadings) للمقياسين من خلال معادلة الانحدار لمؤشر القوة Strength Index على الأبعاد الفرعية الستة المكونة لكل من مقياس تقدير الوالدين (PRS) ومقياس تقدير الطلبة لأنفسهم (YRS) ، والجدول(6) يمثل تشبعات الإبعاد الفرعية لكل بعد على مؤشر القوة وما يقابلها في صورته الأصلية للمقاييس في صورتها المعربة .

جدول (6)

تشبعات معادلة الانحدار لكل من مقياس تقدير الوالدين ومقياس تقدير الطلبة لأنفسهم لكلا الصورتين المعربة والأصلية

المقياس	الصورة الأصلية					الصورة الأردنية				
	قوة العلاقات مع الآخرين	المساهمة العائلية	الوظائف المدرسية	القوة البين شخصية	القوة العاطفية	قوة العلاقات مع الآخرين	المساهمة العائلية	الوظائف المدرسية	القوة البين شخصية	القوة العاطفية
مقياس تقدير الطلبة لأنفسهم (YRS)	0.83	0.76	0.71	0.82	0.79	0.92	0.36	0.56	0.68	0.29
مقياس تقدير الوالدين (PRS)	0.86	0.89	0.68	0.88	0.80	0.89	0.58	0.73	0.79	0.43

يتضح من الجدول رقم (6) أن التشبعات على الأبعاد تراوحت ما بين(0.29 – 0.92) لمقياس تقدير الطلبة لأنفسهم بينما تراوحت ما بين (0.43 – 0.89) لمقياس تقدير الوالدين، وهذه القيم (قيم التشبعات للصورة المعربة) كانت قريبة من قيم التشبعات للصورة الأصلية في

بعض الأبعاد الفرعية مما يؤكد أن المقياسين (PRS, TRS) يتمتعان بدلالات صدق مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

<u>الخطوة الثالثة :</u> دلالات ثبات مقياس السمات الانفعالية – السلوكية (BERS-2)

للتوصل إلى دلالات ثبات مقياس السمات الانفعالية – السلوكية فقد قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للمقاييس الفرعية الثلاثة (مقياس تقدير المعلم ، ومقياس تقدير الوالدين، ومقياس تقدير الطلبة لأنفسهم) حيث بلغت قيمة ألفا لمقياس تقدير المعلم 0.90 ولمقياس تقدير الوالدين 0.91 ولمقياس تقدير الطلبة لأنفسهم 0.89 مما يبين أن المقاييس الفرعية الثلاث تتمتع بدرجة ثبات عالية ومقبولة لغايات هذه الدراسة.

ولاستخراج دلالات الثبات للأبعاد الفرعية للمقاييس الثلاث باستخدام معادلة كرونباخ ألفا كانت النتائج على النحو المبيّن في الجدول رقم(7).

جدول(7)

قيمة معامل الثبات للأبعاد الفرعية لمقاييس التقدير الثلاث

	البعد	عدد الفقرات	قيمة معامل الثبات
مقياس تقدير المعلم	قوة العلاقات مع الآخرين	15	0.78
	الاندماج مع الأسرة	10	0.75
	الوظائف المدرسية	9	0.80
	القوة البين شخصية	11	0.67
	القوة العاطفية	7	0.53
	الكلي	52	0.90
مقياس تقدير الوالدين	قوة العلاقات مع الآخرين	15	0.81
	الاندماج مع الأسرة	10	0.76
	الوظائف المدرسية	9	0.80
	القوة البين شخصية	11	0.67
	القوى العاطفية	7	0.69
	القوة المهنية	5	0.74
	الكلي	57	0.91
مقياس تقدير الطلبة لأنفسهم	قوة العلاقات مع الآخرين	15	0.77
	الاندماج مع الأسرة	10	0.68
	الوظائف المدرسية	9	0.79
	القوة البين شخصية	11	0.68
	القوى العاطفية	7	0.57
	القوة المهنية	5	0.73
	الكلي	57	0.89

يلاحظ من الجدول (7) أن دلالات الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للأبعاد الفرعية قد تراوحت بين (0.53 – 0.80) لمقياس تقدير المعلم، و(0.67 – 0.81) لمقياس تقدير الوالدين، و(0.57 – 0.79) لمقياس تقدير الطلبة لأنفسهم، مما يشير إلى تمتع مقاييس التقدير الثلاثة بدلالات ثبات جيدة.

2- **مقياس دافعية التعلم:** هو مقياس الدافعية للتعلم المدرسي وقد أعد للمواقف التعليمية التي يواجهها الطالب في المدرسة وقد عُرب هذا المقياس وطور من قبل سليمان(1989) بالاعتماد على مقياس كوزيكي وأنتوسل وقد تم الاستعانة ببعض المقاييس الأخرى مثل مقياس راسل (Russell) وما تضمنته الأبحاث في موضوع الدوافع للتعلم والتحصيل (قطامي،1990 وعازم، 1992).

ويتكون المقياس من (36) فقرة موزعة باتجاه ايجابي وسلبي على مجالات الدافعية الثلاث: المجال العاطفي، والمجال المعرفي، والمجال الخلقي، وتتضمن ستة أبعاد هي: الدفء، الاجتماعية، الكفاءة، الميل، الطاعة، والمسؤولية كما تشير المعلومات في جدول (8).

جدول (8)

الفقرات ذات الاتجاه الإيجابي والسلبي للأبعاد الستة لمقياس دافعية التعلم

البعد	الفقرات
الميل	+1 ، +5 ، -11 ، +20 ، +21 ، -25
الدفء	-2 ، +9 ، +15 ، -28 ، +31 ، -32
الاجتماعية	+3 ، -16 ، -17 ، -29 ، +34 ، +35
الكفاءة	+4 ، -10 ، -18 ، +19 ، +30 ، -33
الطاعة	-6 ، +12 ، +22 ، +24 ، +26 ، +36
المسؤولية	+7 ، +8 ، -13 ، -14 ، +23 ، +24

خصائص المقياس السيكومترية:

صدق المقياس:

تم استخراج دلالات الصدق لهذا المقياس من قبل سليمان (1989) عن طريق عرضه على محكمين من ذوي الاختصاص في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، وبناء على ذلك استقر المقياس على 36 فقرة، وقد تم حساب معامل الارتباط بين الفقرات على كل من بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وقد كانت الارتباطات إيجابية أعطت المقياس دلالة صدق على النحو التالي: معامل ارتباط الفقرات على الأبعاد الستة تراوحت بين(0.21 – 0.71)، ومعامل ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية تراوح ما بين(0.11 – 0.63).

كما قام قطامي (1993) بحساب معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية على المقياس على عينة من ذكور وإناث طلبة الصف العاشر، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.12 – 0.76) وقد كانت كلها إيجابية وذات دلالة، بالإضافة إلى معاملات الارتباط بين العلامة الكلية على مقياس دافعية التعلم ومعدلات المواد الدراسية مثل: العلوم والرياضيات والاجتماعيات واللغة العربية وقد كانت معاملات الارتباط موجبة في مجملها لدى الذكور والإناث وتراوحت بين (0.12 – 0.65) (بقيعي، 2004).

ولتأكيد صدق المقياس قام الباحث في الدراسة الحالية بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (60) طالبا وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي ومن خارج عينة الدراسة في مدارس محافظة عمان حيث تم حساب الصدق التميـيزي للمقياس وأشارت النتائج إلى ما هو مبيّن في الجدول (9) .

جدول (9)

معاملات ارتباط الفقرات مع البعد ومع الدرجة الكلية المتحققة على المقياس

معاملات ارتباط الفقرات مع البعد ومع الدرجة الكلية المتحققة على المقياس	قيم معاملات ارتباط الفقرات مع البعد	الفقرة	البعد
0.253	0.47	1	
0.293	0.49	5	
0.161	0.17	11	
0.298	0.60	20	
0.607	0.58	21	الميل
0.252	0.42	25	
0.265	0.51	2	
0.237	0.38	9	
0.223	0.45	15	
0.245	0.42	28	
0.246	0.37	31	الدفء
0.121	0.37	32	
0.181	0.48	3	
0.260	0.49	16	
0.203	0.36	17	
0.279	0.47	29	
0.332	0.49	34	الاجتماعية
0.303	0.50	35	
0.271	0.47	4	
0.235	0.52	10	
0.169	0.57	18	
0.309	0.24	19	
0.373	0.30	30	الكفاءة
0.185	0.54	33	
0.189	0.17	6	
0.282	0.46	12	
0.602	0.62	22	
0.288	0.59	24	
0.362	0.63	26	الطاعة
0.329	0.66	36	
0.252	0.52	7	
0.317	0.47	8	
0.288	0.42	13	
0.236	0.56	14	
0.291	0.40	23	المسؤولية
0.328	0.49	27	

يتضح من الجدول(9) أن قيم معاملات ارتباط الفقرات مع بعد الميل قد تراوحت بين (0.17 -0.58)، أما على بعد الدفء فقد تراوحت بين (0.37 -0.51)، في حين كانت معاملات الارتباط على بعد الاجتماعية ما بين (0.36 -0.50)، أما على بعد الكفاءة فقد تراوحت بين (0.24 -0.57)، وأيضا فقد تراوحت على بعد الطاعة بين (0.17 -0.66)،

في حين كانت معاملات الارتباط على بعد المسؤولية ما بين (0.40– 0.56)، مما يشير الى أن جميع هذه الفقرات ترتبط بدرجة مقبولة مع الأبعاد التي تنتمي اليها.

كما يتضح من الجدول أيضا أن قيم معاملات الارتباطات بين الفقرة والدرجة الكلية المتحققة على المقياس تراوحت بين (0.19 – 0.61) مما يشير إلى أن الفقرات تقيس ما يقيسه المقياس ككل.

ثبات المقياس:

قام سليمان (1989) بحساب دلالات الثبات لهذا المقياس عن طريق إعادة الاختبار بفاصل زمني 10 أيام على عينة تجريبية عددها 80 طالبا وطالبة من الصفين التاسع والتوجيهي في مدارس عمان وتم حساب معامل الارتباط بين المرتبين للأبعاد التي يحتويها المقياس فكانت قيمته 0.72، أما قيمته لكل مجال من المجالات الثلاثة (المجال العاطفي، المجال المعرفي، والمجال الأخلاقي) كانت (0.48، 0.59، 0.69) مرتبة على التوالي، وقميته لكل بعد من الأبعاد الستة (الدفء، الاجتماعية، الكفاءة، الميل، الطاعة، والمسؤولية) كانت (0.66، 0.41، 0.32، 0.70، 0.72، 0.56) مرتبة على التوالي.

ولتأكيد ثبات المقياس قام الباحث بالدراسة الحالي بحساب الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا وأشارت النتائج إلى أن معامل ثبات المقياس ككل هي 0.70 مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات مقبولة، والجدول (11) يبين قيم ارتباط كرونباخ ألفا مع الأبعاد الفرعية الستة.

جدول (10)

قيم ارتباط كرونباخ ألفا مع الأبعاد الفرعية الستة

البعد	قيمة كرونباخ ألفا
الميل	0.51
الدفء	0.47
الاجتماعية	0.31
الكفاءة	0.57
الطاعة	0.61
المسؤولية	0.52
الدرجة الكلية	0.70

يتضح من الجدول (10) أن قيم معاملات ارتباط كرونباخ ألفا مع الأبعاد الفرعية الستة الدافعية التعلم قد تراوحت ما بين (0.31-0.61) مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بثباتية مقبولة تفي لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح المقياس:

ولتصحيح الإجابات على المقياس فقد حددت خمس فئات للاستجابة عن كل فقرة من المقياس كما أعطيت كل فئة قيمة عددية على النحو التالي: أوافق بشدة (5)، أوافق (4)، متردد (3)، لا أوافق(2)، لا أوافق بشدة (1). هذا في حالة كون الفقرات ذات اتجاه إيجابي وعددها 22 فقرة، أما في حالة كون الفرات ذات اتجاه سلبي وعددها 14 فقرة فقد عُكست القيمة العددية لتصبح: أوافق بشدة (1)، أوافق (2)، متردد (3)، لا أوافق(4)، لا أوافق بشدة (5). وبهذا يصبح مدى العلامات يتراوح من (36-180)، بحيث تم اعتماد الطلبة الذين يحصلون على علامة أكثر من 130 درجة بأنهم من ذوي الدافعية المرتفعة ومن حصل على أقل من ذلك فهم من ذوي الدافعية المنخفضة (قطامي، 1990 وعازم، 1992 وبقيعي، 2004).

إجراءات الدراسة:

1. تم اختيار مدرسة الكلية البطريركية الوطنية/اللاتين المصدار - عمان لتكــون عينــة الدراسة منها وكان اختيار هذه المدرسة قصديا للأسباب التالية:

يعمل الباحث مدرسًا في المدرسة وبما مدة الدراسة طويلة نوعا ما (أربعة أسابيع) حيث كان من الصعب إجراء الدراسة في مدرسة غير المدرسة التي يعمل بها الباحث.

كما أن المقياس المستخدم في الدراسة الحالية (مقيــاس تقــدير الــسمات الانفعاليــة- السلوكية) يتكون من ثلاثة مقاييس فرعية تملأ من قبل الطالب وولي أمره ومربي الــصف أو المرشد التربوي في المدرسة، لذا فقد وجد الباحث أن المدرسة التي يعمل بها تيّسر له فرصــة الإلتقاء بأولياء أمور الطلبة والاستعانة بزملائه المعلمين لغايات إجراء الدراسة الحالية، فضلا عن التسهيلات التي تقدمها إدارة المدرسة للباحث لغايات تطبيق البرنامج التدريبي على الطلبة.

2. تم مخاطبة أولياء أمور طلبة الصف الأول الثانوي والبالغ عددهم 189 ولي أمر طالب بكتاب رسمي من إدارة المدرسة يدعو يه الباحث أولاء الأمور لحضور اجتماع يهدف إلى ما يلي:

- إن الباحث يقوم بدراسة حول أثر مستويات السمات الانفعالية- السلوكية والتدريب على استراتيجيات حل المشكلة في تنمية دافعية التعلم لدى عينة من طلبة المرحلة الثانويــة والمطلوب من الوالدين التكرم بالإجابة على مقياس تقدير الوالــدين والمعنــي بتقــدير السمات الانفعالية - السلوكية لأبنهم الذي يدرس في هذه المدرسة.
- التأكيد على الوالدين بأن إجابتهم على مقياس تقدير الوالدين يعد أحد المصادر الرئيسية التي تسهم في تحديد السمات الانفعالية - السلوكية لابنهم بكونها مرتفعة أو منخفضة.

- تذكير أولياء الأمور بأن الطلبة ذوي السمات الانفعالية – السلوكية المنخفضة سيخضعون لبرنامج تدريبي يهدف إلى تنمية دافعيتهم نحو التعلم.

3. كان عدد الحضور من أولياء الأمور (173) من أصل (189)، حيث قام الباحث بتزويدهم بالإرشادات اللازمة حول كيفية تعبئة المقياس بصورة منطقية وسليمة.

4. بعد ذلك عقد الباحث اجتماعات آخر مع معلمي صفوف الأول الثانوي بهدف قيام كل معلم بتعبئة مقياس تقدير المعلم (حيث يشترط من معلم كل صف تعبئة لكل طالب على حدة).

5. توجه الباحث بعد ذلك إلى جميع شعب الصف الأول الثانوي والبالغ عددهم (173) طالبا وطالبة بعد أن تم استثناء الطلبة الذين لم يحضر أولياء أمورهم الاجتماع والبالغ عددهم (16) طالب وطالبة، وتم شرح وتوضيح الطريقة السليمة والموضوعية التي عليهم إتباعها في الإجابة على مقياس تقدير الطلبة لأنفسهم.

6. وبعد اكتمال مقاييس التقدير الثلاثة (مقياس تقدير المعلم **TRS**، ومقياس تقدير الوالدين **PRS**، ومقياس تقدير الطلبة لأنفسهم **YRS**) اتبع الباحث الخطوات التالية لتحديد الطلبة ذوي السمات الانفعالية– السلوكية المنخفضة، على النحو الآتي:

- تم إدخال البيانات إلى الحاسوب.
- تم حساب الدرجات الكلية لكل بعد فرعي على حدة (المكونة لكل مقياس فرعي من المقاييس الثلاث) ثم على المقياس الكلي.
- تم فحص سوية البيانات لكل مقياس من المقاييس الثلاث باستخدام اختبار كلمجروف– سيمنروف **K-S (Kolimgorove-Seminov)** حيث كانت قيمته الإحصائية دالة

إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، مما يشير إلى أن البيانات لا تتوزع توزيعا سويا.

- من أجل حساب الدرجات المحولة، المعيارية والتائية تم تحويل توزيع البيانات الخام للدرجات الكلية على المقاييس الفرعية إلى توزيع سوي من خلال استخدام طريقة بلوم (**Bloms Method**).
- بعد التحقق من سوية البيانات، تم حساب الدرجة المعيارية الزائية (**Z-Scores**) المقابلة للدرجات الخام لكل فرد على البعد الفرعي والمقياس الفرعي.
- تم جمع الدرجات المعيارية على الأبعاد الفرعية لكل فرد ثم تحويلها إلى درة تائية معدّلة بمتوسط 100 وانحراف معياري 15 (**Epstien, 1998**).
- تم إعادة ترتيب الأفراد تنازليا حسب درجاتهم التائية، وتم اختيار الأفراد الذين حصلوا على علامة تائية أقل من 100 كونها تمثل المتوسط، كما جاء في دليل مقياس تقدير السمات الانفعالية – السلوكية في صورته الأصلية (**Epstien, 1998**). والجدول رقم (12) يبين النتائج:

جدول (11)

النتائج التي حصل عليها الطلبة ذوي السمات الانفعالية – السلوكية المنخفضة

الدرجة التائية	رقم الطالب
53.08	1
53.08	2
67.34	3
67.34	4
67.34	5
72.09	6
72.09	7
72.09	8
76084	9
76084	10
76084	11
76084	12
76084	13

الدرجة التائية	رقم الطالب
81.59	14
81.59	15
81.59	16
81.59	17
81.59	18
86.34	19
86.34	20
86.34	21
86.34	22
91.10	23
91.10	24
91.10	25
91.10	26
91.10	27
95.85	28
95.85	29
95.85	30
95.85	31
95.85	32
95.85	33
95.85	34
95.85	35
95.85	36
95.85	37
95.85	38
95.85	39
97.62	40
97.62	41
97.62	42
97.62	43
97.62	44
97.62	45
97.62	47
97.62	48

يبين لنا الجدول رقم (11) وجود (48) طالبا وطالبة يمتلكون سمات انفعالية – سلوكية منخفضة من كافة فروع الصف الأول الثانوي (العلمي، والأدبي، والإدارة المعلوماتية) بحيث حصلوا على علامة تائية أقل من المتوسط أي أقل من (100).

7. تم توزيع الأفراد "والبالغ عددهم (48) طالبا وطالبة والذين تم تحديدهم بامتلاكهم سمات انفعالية – سلوكية" منخفضة إلى مجموعتين بشكل عشوائي، مجموعة تجريبية وتشمل (24) طالبا وطالبة، ومجموعة ضابطة وتشمل (24) طالبا وطالبة.

8. وبعد ذلك طُلب من المجموعة التجريبية والضابطة الإجابة على مقياس دافعية التعلم، وتم تصحيح المقياس ورصد العلامات (اختبار قبلي في الدافعية).

9. قام الباحث بعد ذلك بتطبيق البرنامج التدريبي على أفراد المجموعة التجريبية والبالغ عددهم (24) طالب وطالبة، وقد استغرق تنفيذ البرنامج التدريبي ثلاثة عشر جلسة، مدة كل جلسة (50) دقيقة بواقع ثلاثة لقاءات أسبوعية، وبذلك تكون مدة البرنامج التدريبي أربعة أسابيع تم خلالها تدريب الطالب على استراتيجيات البرنامج المكونة من العصف الذهني، وإستراتيجية تحليل الوسائل والغايات الهادفة إلى تنمية دافعيتهم للتعلم.

10. وبعد انتهاء فترة التدريب تم إعطاء كلا من المجموعة التجريبية والضابطة اختبار دافعية التعلم (اختبار بعدي في الدافعية) وبعد أن جمعت البيانات تم تحليل نتائج الدراسة.

3. البرنامج التدريبي:

الإطار النظري للبرنامج التدريبي:

تعلب الدافعية دوراً مهماً في عملية التعلم وفي موقف التعلم حيث أنها تساعدنا في تفسير الفروق الفردية في التحصيل الدراسي لدى الطلبة، كما تكمن أهميتها في أنه لن يحدث التعلم إذا لم يكن هناك دافعية للتعلم.

ومن الجدير بالذكر أن دافعية الطالب تتأثر بالاستجابة التي يبديها له الآباء والمعلمين، فعندما يكون تركيز هؤلاء على سمات الطالب الانفعالية- السلوكية السلبية فإن ذلك يؤدي إلى انخفضا دافعيته وأيضاً يؤدي إلى الانسحاب أو السلوك العدواني، بينما تركيزهم على سمات الطالب الانفعالية – السلوكية الإيجابية سيزيد من دافعيته، بل يدفعه أيضا إلى الاستمتاع في

ممارسة النشاطات الملائمة وإبداء السلوكات الاجتماعية المناسبة (Epstein, 1998). وهذه السمات تتقولب وتصاغ إلى درجة كبيرة عن طريق الخبرات التعليمية للفرد، حيث يرى البورت أن السمات هي نتاج إجمالي لعملية التعلم وهي تدرك أيضا على أنها دينامية أو دافعية في خواصها (الأشول، 1978).

لذا فإن دافعية الطالب نحو التعلم تتأثر بسماته الانفعالية- السلوكية، وكذلك بنوعية الاستراتيجيات التعليمية المستخدم، وقد سبق أن وضح الباحث ذلك بشيء من التفصيل خلال الفصل الأول من الدراسة الحالية.

ونظراً للعلاقة التبادلية بين الدافعية من جهة والسمات الانفعالية – السلوكية من جهة أخرى، فقد استند الباحث في تحديد السمات الانفعالية – السلوكية على الإطار النظري المشار إليه في المقياس الذي قام بإعداده وتطويره ايبستن (Epstein, 1998) والذي يبيّن فيه السمات الانفعالية – السلوكية في ستة أبعاد رئيسية وهي: قوة العلاقات مع الآخرين والتي تهتم بتقييم قدرة الطالب في السيطرة على انفعالاته وسلوكاته في المواقف الاجتماعية، والمساهمة العائلية والتي تقيس قدرة الطالب على المشاركة وعلاقته مع أسرته، والوظائف المدرسية والتي تهتم بدفع أو توجيه انتباه الطالب إلى الحصص الصفية وإنهاء المهام المدرسية في الوقت المحدد، والقوة البين شخصية والتي تهتم بتقييم وجهة نظر الطالب حول قدرته وكفايته وإنجازاته، والقوى العاطفية والتي تهتم بتقييم قدرة الطالب على قبول مودة الآخرين وإبداء مشاعره تجاههم، وأخيراً القوة المهنية والتي تركز على اهتمامات الطالب واتجاهاته نحو المهنة والتطور المهني.

أما الاستراتيجيات العلاجية المستخدمة في البرنامج التدريبي وهي إستراتيجيتي العصف الذهني وتحليل الوسائل والغايات فقد استند الباحث على افتراضات كل من النظرية المعرفية والسلوكية المبيّنة على النحو الآتي:

1. المتعلم له دور إيجابي في تحقيق التعلم ذو المعنى بشكل ذاتي.
2. إن العمليات المعرفية تلعب دوراً إيجابياً في تنمية دافعية الطلبة نحو التعلم.
3. الحصول على معلومات منظمة واستيعابها ودمجها في البناء المعري يعمل على تقوية دافعية الطلبة نحو التعلم.
4. الباحث دورة صانع للمشاكل (**Trouble Maker**)، ومسهّل ومقدم للمعززات.
5. استراتيجية العصف الذهني وتحليل الوسائل والغايات من شأنها تنمية دافعية التعلم.
6. يعمل التعزيز على زيادة احتمال ظهور السلوك المرغوب فيه.
7. إن تقديم تغذية راجعة للمتعلم بعد إنجاز الأداء ينمي دافعيته للتعلم ويوجه أدائه.
8. البرنامج مصمم لتحديد السمات الانفعالية – السلوكية لدى عينة الدراسة.

وتهدف الدراسة الحالية إلى تنمية دافعية الطلبة نحو التعلم من خلال العمل على تنمية هذه الأبعاد الستة للسمات الانفعالية – السلوكية باستخدام استراتيجيات حل المشكلة الممثلة بإستراتيجيتي العصف الذهني وتحليل الوسائل والغايات. فقد أشار كل من جولدنبرغ ومكافوي وكلينوسكي (Goldenberg, McAvoy & Klenosky, 2005) أن تحليل الوسائل والغايات تعد طريقة نافعة في تحديد سمات مساقات التعليم العملية (Experimental education course) (الوسائل) أو النتائج المرتبطة بهذه المساقات وكذلك تحديد السمات والقيم الشخصية (Personal Values) (الغايات) التي تسهم تلك النتائج في تعزيزها لدى الأفراد.

كما أكد بولن (Bolin, 2002) في دراسته التي اهتمت بتقييم تأثير سمات الشخصية على عمليات ومحصلات مجموعات العصف الذهني لعينة تألفت من (312) طالباً جامعياً بوجود علاقة دالة إحصائيا بين سمة الانفتاحية وكمية ونوعية الأفكار التي تولدها مجموعات العصف الذهني، وأيضاً بوجود علاقة دالة إحصائيا بين الاستقرار الانفعالي ومعدل نوعية الأفكار التي تنتجها مجموعات العصف الذهني.

وتعد طريقة حل المشكلات واستراتيجياتها من مثل العصف الذهني وتحليل الوسائل والغايات من طرق التعلم المعرفية باعتبارهما قضايا ذهنية يصحبها عمليات من التفكير تحدث داخل العقل، فضلاً عن ما أشار إليه كل من أشمان وكونوي (Ashman & Conway, 1993) المشار لهم في صوافطة (2005) أن تعليم الطلبة لحل المشكلات من الأهداف الأساسية التي يسعى التعليم إلى تحقيقها حيث أن الحصول على معلومات منظمة واستيعابها وتمثيلها ودمجها في البناء المعرفية ينمي دافعية الطلبة نحو التعلم.

أبعاد البرنامج التدريبي:

استند البرنامج التدريب على ستة أبعاد رئيسية للسمات الانفعالية – السلوكية، وهذه الأبعاد كما ذكرها (Epstein, 1998) هي على النحو الآتي:

1. **قوة العلاقات مع الآخرين (Interpersonal Strength – IS)** ويتضمن الفقرات التالية: استطيع التعبير عن غضبي بشكل سليم، اعتذر من الآخرين إذا تسببت في أذى أو إزعاج لهم، عندما تتعرض مشاعري للأذى أبقى هادئا، أفكر في عواقب الفعل قبل أن أقرر القيام به، أتقبل النقد، أتحمل مسؤولية أعمالي، عندما أخسر اللعبة أتقبل ذلك بروح رياضية، أنا مستمع جيد، عندما أرتكب خطأ اعترف بذلك، أتقبل عندما يقول لي

الآخرون لأن احترم حقوق الآخرين، أشارك الآخرين فيما يقومون به، عندما أفعل فعلا خاطئا أعتذر عنه، أنا لطيف مع الآخرين، استخدم لغة ملائمة.

2. **الاندماج مع الأسرة (Family Involvement- FI)**، ويتضمن الفقـرات التاليـة: تشعرني عائلتي أنني شخص مرغوب به، أثق بشخص واحد على الأقل، أشارك فـي النشاطات الاجتماعية، أنسجم بشكل جيد مع عائلتي، نتحدث أنا ووالدي حـول كيفيـة تصرف في المنزل، انسجم بشكل جيد مع والداي، اذهب إلى النشاطات الدينية، انسجم مع أخوتي وأخواتي، أشارك عائلتي في عمل الأشياء، أمتثل للقوانين في المنزل.

3. **الوظائف المدرسية (School Functioning- SF)** ويتضمن الفقرات التالية: ادرس للاختبارات، أحضر للمدرسة يوميا أصغى في الصف واكتب أشياء تـساعدني علـى التذكر لاحقا، أكمل المهام عندما تطلب مني، أنجز واجبـاتي المدرسـية فـي الوقـت المحدد، أكمل واجباتي البيتية، انتبه في غرفة الصف، أنا جيد في الرياضيات، أنا جيد في القراءة.

4. **القوة البين شخصية (Interpersonal Strength- Ias)** ويتضمن الفقرات التالية: أثق بنفسي، لدى روح الدعابة، اعرف متى أكون سعيدا ومتى أكـون حزينـا، ابتـسم كثيرا، اعرف ما أعمل بشكل جيد، اطلب المساعدة من أصدقائي، أنـا محبـوب مـن أقراني الآخرين، أحافظ على نظافة نفسي، استمتع بالعديد من الأشياء التـي اعملهـا، عندما تحدث لي أشياء جيدة اخبر الآخرين بها.

5. **القوة العاطفية (Affective Strength- AS)** ويتضمن الفقرات التالية: اشعر بمودة الآخرين وقربهم مني، أشعر الناس متى أحبهم، لا أمانع أن يعانقني الناس، اهـتم بهـا

يشعر به الآخرون، عندما تكون لدى مشكلة أتحدث مع الآخرين حولها، اخبر شخصا آخر عندما تتعرض مشاعري للأذى، أطلب المساعدة عندما احتاجها.

6. القوة المهنية (Career Strength –CS) ويتضمن الفقرات التالية: استطيع أن اسمّي على الأقل شيئا واحدا أريد أن اعمله في حياتي، مستقبلي يبدو جيدا، لدى خطة لمهنتي المستقبلية، لدى مهارة ستساعدني على النجاح في عمل جيد، اعرف المهنة التي سوف أقوم بها.

محتوى البرنامج التدريبي:

يتضمن البرنامج التدريب عددا من الجلسات البالغ عددها ثلاثة عشر جلسة تدريبية والتي تتطلب العمل ضمن مجموعات آخذة بعين الاعتبار الأبعاد الرئيسية للسمات الانفعالية – السلوكية والمفعّلة بإستراتيجيتي العصف الذهني وتحليل الوسائل والغايات بهدف تنمية دافعية التعلم لدى العينة المستهدفة بالدراسة ويكون ذلك من خلال ما يلي:

- تقديم مشكلات تعليمية سهلة والانتقال تدريجيا إلى الأصعب.
- وضع المتعلم في موقف إشكالي، بحيث يشعر بوجود مشكلة ثم يقوم بتشخيصها وتحديدها.
- استثارة دافعية المتعلم لإيجاد الحلول المناسبة لها.
- تقديم نماذج محلولة لمشكلات مماثلة.
- توفير استراتيجيات حل المشكلة المتاحة لإنجاز الحل المطلوب متضمنة إرشادات وتوجيهات تساعد المتعلم للتوصل إلى الحل.
- تقديم المعززات الضرورية للتأكيد على الاستجابات الصحيحة وتثبيتها.
- تقديم التغذية الراجعة الفورية لنتائج التعلم.

الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج التدريبي: -

أولا: إستراتيجية العصف الذهني:

إن تعبير العصف الذهني يعني استخدام العقل في التصدي النشط للمشكلة وتهدف جلسة العصف الذهني إلى توليد قائمة من الأفكار التي يمكن أن تؤدي على حل المشكلة مدار البحث، وحتى يتحقق استخدام هذه الإستراتيجية يُحسن الالتزام بمبدأين أساسيين وأربع قواعد مهمة (غباين ، 2004) .

المبدأ الأول: تأجيل إصدار أي حكم على الأفكار المطروحة أثناء المرحلة الأولى من عملية العصف الذهني.

المبدأ الثاني: الكمية تولد النوعية بمعنى أن أفكارا كثيرة من النوع المعتاد يمكن أن تكون مقدمة للوصول إلى أفكار قيمة أو غير عادية في مرحلة لاحقة من عملية العصف الذهني.

أما القواعد الأربعة فهي:

1- لا يجوز انتقاد الأفكار التي يشارك فيها أعضاء الفريق مهما كانت هذه الأفكار سطحية.

2- تشجيع المشاركين على إعطاء اكبر عدد ممكن من الأفكار دون الالتفات لنوعيتها، والترحيب بالأفكار الغريبة.

3- التركيز على الكم، إذ أن العدد الكبير من الأفكار ربما شمل الفكرة الأصلية.

4- الأفكار المطروحة ملك للجميع ويستطيع أي عضو أن يدمج بين فكرتين.

إن جلسة العصف الذهني تسير من قبل الباحث وفق الخطوات التالية(العبدالله ، 2003):

1- التنظيم التمهيدي: وعن طريقه يتم توزيع المسؤولية، وذلك لتسجيل الأفكار الواردة في الجلسة بالطريقة التي يراها المتعلمون مناسبة لهم.

2- إثارة المشكلة بالأسئلة التي تهيئ الشروط للتفكير، ودعوة المتعلمون إلى التفكير بالأسئلة المقترحة التي تبدأ بأدوات الاستفهام: لماذا ؟ كيف ؟ ماذا لو ...؟، ثم الإجابة عنها حيث أن هذا النوع من الأسئلة يسهم في تنمية التفكير وينمي الدافعية ويساعد المتعلم على تصور التأثيرات المحتملة لتغيرات مستقبلية.

3- تسجيل إجابات المتعلمين بالوسيلة المناسبة من قبل الباحث أو أحد المتعلمين، ضمن حدود المبادئ التالية: عدم الانتقاد الساخر، والترحيب بالأفكار الجريئة وغير المعتادة، وبالكمية الكبيرة من الأفكار وبدمج الأفكار وتنقيحها وتجويدها.

4- تعزيز جميع الإجابات بشكل فوري، بشتى الوسائل والأساليب، ومنها الاستحسان، أو الابتسامة أو هز الرأس أو كتابة الإجابة على السبورة إشعارا بقبولها، وبشكل أولي فإن جميع الإجابات والمقترحات تعد صحيحة وممكنة.

5- إعادة ترتيب الأجوبة وفق الحلول المناسبة والصحيحة، بحيث تدمج الأجوبة المتشابهة، وتصنف في فئات أو على شكل مفاهيم أو مبادئ، أو نقاط تعليمية، ثم تفرز لاختيار الإجابات الصحيحة أو الحلول الملائمة من بين الإجابات والحلول المقترحة للمشكلة المطروحة.

محتوى إستراتيجية العصف الذهني وإجراءات التدرب عليها : -

تقوم هذه الإستراتيجية بعرض مواقف إشكالية على الأعضاء، وتتضمن مساهمات تلقائية للأفكار من جميع أعضاء المجموعة، والباحث يعمل كمستهل لهذه العملية من خلال عدد من اللقاءات الهادفة والتي من شأنها تنمية دافعيتهم للتعلم، بمعدل ثمانية جلسات بواقع (50)

دقيقة للجلسة الواحدة على مدار ثلاثة لقاءات لكل أسبوع، مستخدما الباحث أسلوب العمل الجماعي مع العينة المستهدفة بالدراسة، أما فيما يتعلق بإجراءات التدرب على إستراتيجية العصف الذهني فإن ذلك يكون على النحو الآتي:

- يعرض الباحث على العينة المستهدفة بالدراسة مواقفا تعليمية تستثير تفكيرهم ويطلب منهم أفكارا عن أساليب حل الصراعات، وماذا يستنتجون ؟.

- يستخدم الباحث أثناء عرض المشكلة على الأعضاء وسائل وأنشطة متعددة مثل: بطاقات عليها نص المشكلة، ورقة عمل كأداة تقييم ذاتي، قصة، حوار ومناقشة، وبعضا من أساليب العصف الذهني مثل: أسلوب خارطة التفكير Mind Map، وأسلوب (5555)، أسلوب الشجرة (The Tree Technique- TTT)، ونموذج مناقشة الفكرة.

- يقدم الباحث تغذية راجعة للعينة المستهدفة ويزودهم بالمعززات حول الأداء المناسب للتأكيد على الاستجابات الصحيحة.

- يقوم الباحث بإعطاء واجبات بيتية ومناقشتها مع العينة المستهدفة بالحوار والمناقشة ولعب الدور .

ثانيا: إستراتيجية تحليل الوسائل والغايات: -

وتهدف هذه الإستراتيجية إلى مقارنة الحالة الابتدائية للمشكلة بحالة الهدف وتمييز الاختلاف بينهما ثم استخدام هذا الاختلاف للمساعدة في تقرير وتحديد العامل الذي يجب اختياره لإزالة هذا الاختلاف(Medin, Ross &Markman , 2001).

وتسير جلسة تحليل الوسائل والغايات على النحو التالي:

1- تحديد الأهداف والوسائل المتاحة للمشكلة.

2- تقليل الفروق بين الوسائل المتاحة والغايات المستهدفة لجعل الفروق في حدها الأدنى (العتوم، 2004).

3- وأيضا قد تقوم هذه الإستراتيجية وفي حالة المشاكل المعقدة إلى تجزئة المشكلة إلى سلسلة من المشاكل الفرعية التي يمكن حلها، وهذه الحلول تباعا قد تجعل من الممكن حل المشكلة الأصلية (Klein , 1996).

محتوى إستراتيجية تحليل الوسائل والغايات وإجراءات التدرب عليها:

تتضمن هذه الإستراتيجية عرض مواقف إشكالية على الأعضاء، ومن ثم إتباعهم لعدد من الخطوات المنتظمة التي يتعين المرور بها للوصول إلى الحل وإزالة المشكلة، والباحث يعمل كمسّهل لهذه العملية من خلال عدد من اللقاءات الهادفة التي تعمل على تنمية دافعية التعلم لدى العينة المستهدفة بالدراسة، بمعدل ثلاثة جلسات تدريبية بواقع (50) دقيقة للجلسة الواحدة على مدار ثلاثة لقاءات لكل أسبوع، مستخدما الباحث في هذه الإستراتيجية أسلوب العمل الجماعي مع الأعضاء.

أما فيما يتعلق بإجراءات التدرب على الإستراتيجية يكون على النحو الآتي:

- يعرض الباحث على العينة المستهدفة مواقف تعليمية إشكالية ويطلب منهم تشخيص الموقف.

- يطرح الباحث أسئلة تستثير دافعية الأعضاء للتعلم من خلال التركيز على الغايات المستهدفة من هذا الموقف، مثل: ماذا تفرض عليكم هذه المعرفة الجديدة ؟ كيف نواجه الموقف بتفسير إيجابي له.

- يطلب الباحث من الأعضاء تجزئة الموقف أحيانا إلى عناصر فرعية لمساعدتهم على تحديد الأهداف والوسائل المتاحة للمشكلة.

- يشجع الباحث الأعضاء على التفكير بالوسائل والأدوات المتاحة لديهم والتي تعمل على تقليل الفروق بين الوضع الحالي للمشكلة والغاية المستهدفة.

- يقوّم الباحث أداء الأعضاء من خلال التغذية الراجعة وتقديم المعززات.

- يقوم الباحث بإعطاء واجبات بيتية ومناقشتها مع الأعضاء بالحوار والمناقشة ولعب الدور.

المدة الزمنية للبرنامج التدريبي: -

حددت المدة الزمنية للبرنامج التدريبي بناء على عدد الجلسات التدريبية التي اشتملها البرنامج والبالغة ثلاثة عشرة جلسة، منها ثمانية جلسات أُستخدم فيها إستراتيجية العصف الذهني مع العينة المستهدفة، وثلاثة جلسات أُستخدم فيها إستراتيجية تحليل الوسائل والغايات، وجلستين قد تضمنت استخدام كلا الإستراتيجيتين معا(العصف الذهني وتحليل الوسائل والغايات). وهكذا فقد اشتمل البرنامج على عدد من اللقاءات الهادفة المقدرة بأربعة أسابيع بمعدل ثلاثة لقاءات لكل أسبوع، مع العلم أن مدة الجلسة الواحدة هي(50) دقيقة .

ويجدر الإشارة إلى أن عدد جلسات إستراتيجية العصف الذهني في البرنامج التدريبي المعد للدراسة الحالية كان يفوق عدد جلسات إستراتيجية تحليل الوسائل والغايات، وتبرير ذلك أن غالبية الفقرات التي يتضمنها مقياس تقدير السمات الانفعالية- السلوكية بأبعاده الستة يصعب تنميتها لدى المتدربين من خلال استخدام إستراتيجية تحليل الوسائل والغايات التي تتطلب إتباع خطوات محددة، متسلسلة ومنظمة لبلوغ الهدف المنشود عند المتدربين، لذا فإن استخدام إستراتيجية العصف الذهني الهادفة إلى تشجيع الأفكار الأصيلة والفريدة عند المتدربين

مع غالبية فقرات الأبعاد التالية (قوة العلاقات مع الآخرين، الاندماج مع الأسرة، تعزيز القوة البين شخصية، والقوى العاطفية) يمكن المتدربين من التواصل السليم مع أسرهم وكذلك السيطرة على غضبهم والتعبير عن انفعالاتهم بالشكل السليم وكذلك تقبل النقد وتقبل الخسارة بروح رياضية واحترام حقوق الآخرين وتقبل مودة الآخرين وعطفهم وإبداء روح الدعابة والاستمتاع بالعديد من المهمات التي يؤدونها. أما فيما يتعلق بفقرات بعدي (الوظائف المدرسية، والقوة المهنية) فقد كان من المناسب استخدام إستراتيجية تحليل الوسائل والغايات، حيث أن إتباع خطوات محددة ومنظمة يعمل على تحسين مستوى أداء المتدربين في التعامل مع المسائل الحسابية والقرائية وإنجازهم للواجبات المدرسية والتحلي بمعرفة مهنية جيدة.

كما يجدر الإشارة إلى أن عدد الجلسات للأبعاد الرئيسية الستة في البرنامج التدريبي والمتمثلة في (قوة العلاقات مع الآخرين، والاندماج مع الأسرة، والوظائف المدرسية، والقوة البين شخصية، والقوى العاطفية، والقوة المهنية) غير متكافئة، نظرا لاختلاف عدد ومضمون الفقرات التي يشتملها كل بعد من الأبعاد الستة.

متغيرات الدراسة :

المتغير المستقل: البرنامج التدريبي المستند إلى السمات الانفعالية – السلوكية. إبستن (epstien, 1998).

المتغير التابع: دافعية التعلم.

تصميم الدراسة: تم استخدام المنهج التجريبي في الدراسة الحالية وفقا للتصميم الأتي:

المجموعة التجريبية Experimental Group	مقياس دافعية التعلم Pre- Test	البرنامج التدريبي	مقياس دافعية التعلم Post - Test
المجموعة الضابطة Control Group	مقياس دافعية التعلم Pre- Test	عدم تطبيق أي برنامج	مقياس دافعية التعلم Post - Test

التحليلات الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحث باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

1- المتوسطات الحسابية والخطأ المعياري.

2- تم استخدام تحليل التباين الثنائي (ANOVA 2 x 2) للإجابة عن اثر البرنامج التدريبي للعلامات الكلية كما أستخدم تحليل التباين المتعدد (MANOVA 2 x 2) لمعرفة أثر البرنامج التدريبي على أبعاد مقياس دافعية التعلم.

الفصل الرابع

النتائج

هدفت الدراسة الحالية إلى بيان أثر التدريب على استراتيجية حل المشكلة المستند إلى السمات الانفعالية – السلوكية في تنمية دافعية التعلم لدى عينة الدراسة والذين يمتلكون سمات انفعالية – سلوكية منخفضة، وقبل البدء بالإجابة عن أسئلة الدراسة، كان لابد التأكد من تكافؤ أداء أفراد عينة الدراسة التجريبية والضابطة على الاختبار القبلي لمقياس دافعية التعلم الكلي وأبعاده الفرعية الستة، وللتحقق من سوية البيانات تم استخدام اختبار كلمجروف – سسمنروف (K – S) للبيانات على الأداء القبلي حيث أشارت النتائج إلى أن جميع قيم الإحصائي كلمجروف – سسمنروف الناتجة لكل بعد فرعي على المقياس وللمقياس الكلي لم تكن دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يشير إلى أن البيانات تتوزع توزيعا سويا، كما تم استخدام اختبار(ت) لفحص دلالة الفروق بين متوسطات أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس القبلي، والجدول (13) يوضح تلك النتائج.

جدول(12)

نتائج اختبار(ت) لفحص تكافؤ المجموعتين في الأداء على المقياس الكلي والأبعاد الفرعية الستة للاختبار القبلي لدافعية التعلم

البعد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الميل	التجريبية	10.3	1.7	1.1-	46	0.27
	الضابطة	10.9	2.2			
الدفء	التجريبية	20.0	2.8	1.3	46	0.19
	الضابطة	19.0	2.5			
الاجتماعية	التجريبية	14.7	2.3	0.35	46	0.73
	الضابطة	14.5	2.6			
الكفاءة	التجريبية	11.1	2.9	0.32	46	0.75
	الضابطة	10.8	2.5			
الطاعة	التجريبية	14.1	3.4	0.66-	46	0.51
	الضابطة	14.7	3.6			
المسؤولية	التجريبية	10.8	1.7	0.94-	46	0.36
	الضابطة	11.2	1.4			
الكلي	التجريبية	80.9	6.8	0.11-	46	0.91
	الضابطة	81.2	6.5			

يلاحظ من الجدول (12) أن هناك فروقا ظاهرية في المتوسطات الحسابية في الأداء على الاختبار القبلي بيّن المجموعة التجريبية والضابطة لمقياس دافعية التعلم الكلي وأبعاده الفرعية الستة، وبالرجوع إلى نتائج اختبار (ت) الموضحة في الجدول (12) نجد أن هذه الفروق غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)، مما يشير إلى تكافؤ أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار القبلي لمقياس دافعية التعلم الكلي والأبعاد الفرعية المكونة له.

كما تم التأكد أيضا من تكافؤ أداء الذكور والإناث على الاختبار القبلي لمقياس دافعية التعلم الكلي وعلى الأبعاد الفرعية الستة المكونة له، حيث تم استخدام اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق بين متوسطات أداء الذكور والإناث على القياس القبلي، والجدول (13) يوضح تلك الفروق.

جدول (13)

نتائج اختبار (ت) لفحص تكافؤ أداء الذكور والإناث على المقياس الكلي والأبعاد الفرعية الستة للاختبار القبلي لدافعية التعلم

البعد	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الميل	ذكور	10.21	2.19	1.18-	46	0.25
	إناث	10.88	1.69			
الدفء	ذكور	18.95	2.22	1.49-	46	0.14
	إناث	20.08	2.91			
الاجتماعية	ذكور	14.39	2.55	0.52-	46	0.61
	إناث	14.76	2.38			
الكفاءة	ذكور	10.91	2.55	0.11-	46	0.91
	إناث	11.00	2.79			
الطاعة	ذكور	14.47	3.81	0.04	46	0.97
	إناث	14.44	3.24			
المسؤولية	ذكور	10.86	1.68	0.38-	46	0.70
	إناث	11.04	1.39			
الكلي	ذكور	79.82	5.87	1.26-	46	0.22
	إناث	82.20	7.08			

يلاحظ من الجدول(13) أن هناك فروقا ظاهرية في المتوسطات الحسابية في الأداء على الاختبار القبلي بين الذكور والإناث، وبالرجوع إلى نتائج اختبار (ت) الموضحة في

الجدول (13) نجد أن هذه الفروق غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)، مما يشير إلى تكافؤ أداء الذكور والإناث على الاختبار القبلي لمقياس دافعية التعلم الكلي وأبعاده الفرعية.

وللإجابة على السؤال الأول من أسئلة الدراسة **" ما أثر التدريب على استراتيجية حل المشكلة المستند إلى السمات الانفعالية – السلوكية في تنمية دافعية التعلم لدى عينة الدراسة والذين يمتلكون سمات انفعالية – سلوكية منخفضة ؟ ".**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة، والجدول (14) يبين النتائج.

جدول(14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الذكور والإناث في المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي لمقياس دافعية التعلم

المجموعة	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تجريبية	ذكور	130.18	9.23
ضابطة		86.75	5.67
تجريبية	إناث	131.15	12.36
ضابطة		85.75	8.33
تجريبية	الكلي	130.70	10.82
ضابطة		86.25	6.99

يتضح من الجدول(14) أن متوسط أداء الذكور في المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي لمقياس دافعية التعلم بلغ (130.18)، بينما بلغ متوسط أداء الذكور في المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي لمقياس دافعية التعلم (86.75). كما يشير الجدول أن متوسط أداء الإناث في المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي لمقياس دافعية التعلم بلغ (131.15)، بينما كان متوسط أداء الإناث في المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي (85.75).

كما يتضح من الجدول (14) أن متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية من الذكور والإناث على الاختبار البعدي لمقياس دافعية التعلم بلغ (130.70) وان متوسط أداء أفراد المجموعة الضابطة من الذكور والإناث على الاختبار البعدي لمقياس دافعية التعلم بلغ (86.25).

وللتحقق من أن الاختلاف بين هذه المتوسطات دال إحصائيا تم استخدام تحليل التباين الثنائي (ANOVA 2 * 2) والجدول (15) يوضح تلك النتائج.

جدول (15)

نتائج تحليل التباين الثنائي (ANOVA 2 x 2) لفحص دلالة الفروق في الأداء على الاختبار البعدي لمقياس دافعية التعلم حسب متغيري الجنس والمجموعة والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	مربع إيتا (ETA^2)
الجنس	0.002	1	0.002	0.000	0.99	0.000
المجموعة	23592.8	1	23592.83	272.76	*0.00	0.861
الجنس * المجموعة	11.626	1	11.62	0.134	0.72	0.003
الخطأ المعياري	3805.82	44	86.94			
الكلي	27535.97	47				

*** دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)**

يتضح من الجدول(15) أن الفروق في الأداء على الاختبار البعدي بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة بلغ مستوى الدلالة الإحصائية، حيث أن قيمة الإحصائي (ف) بلغت (272.76)، وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) وبالرجوع إلى المتوسطات في الجدول (14) يتبين أن متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية (130.70) كان أعلى من متوسط أداء المجموعة الضابطة (86.25) مما يعطي مؤشرا على فاعلية التدريب

على استراتيجية حل المشكلة المستند إلى السمات الانفعالية – السلوكية في تنمية دافعية التعلم لدى عينة الدراسة.

ومن خلال حساب مربع إيتا (ETA^2) كمؤشر على الدلالة العملية لأثر التدريب على استراتيجية حل المشكلة المستند إلى السمات الانفعالية – السلوكية في تنمية دافعية التعلم، حيث يتضح حسب المعياري كوهن (Cohen, 1977) أن حجم التأثير لأختبار (ف) يكون كبيرا عندما تكون قيمته بين (0.40 – 1) وبذلك يمكن القول ان التدريب كان له أثرا كبيرا في تفسير التباين في أداء الطلاب على مقياس الدافعية البعدي، مما يشير إلى أن الفروق في الأداء تعود إلى أثر التدريب على استراتيجية حل المشكلة المستند الى السمات الانفعالية – السلوكية في تنمية دافعية التعلم لدى عينة الدراسة .

كما يتضح من الجدول (15) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على الاختبار البعدي لمقياس دافعية التعلم بين الذكور والإناث، كما أشارت النتائج أيضا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفاعل بين الجنس والمجموعة.

السؤال الثاني " **هل يختلف أثر التدريب على استراتيجية حل المشكلة المستند الى السمات الانفعالية – السلوكية في تنمية دافعية التعلم على الأبعاد الستة لمقياس دافعية التعلم لدى عينة الدراسة والذين يمتلكون سمات انفعالية – سلوكية منخفضة باختلاف الجنس والمجموعة والتفاعل بينهما ؟** ".

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA) والجدول (16) يوضح النتائج.

جدول (16)

نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لأثر البرنامج على دافعية التعلم

مصدر التباين	قيمة ولكس لامبدا	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المجموعة	0.063	96.54	*0.000
الجنس	0.615	4.067	*0.003
الجنس * المجموعة	0.422	8.902	*0.000

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من الجدول (16) أن هناك فروق لأثر البرنامج التدريبي على الأبعاد الفرعية الستة لمقياس دافعية التعلم بين المجموعة التجريبية والضابطة حيث بلغت قيمة (ف) (96.54)، كما يتضح من الجدول أيضا أن هناك فروق في الأداء بين الذكور والإناث على الأبعاد الفرعية الستة لمقياس دافعية التعلم حيث بلغت قيمة (ف) (4.067)، كما تشير نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) إلى وجود فروق لأثر البرنامج التدريبي على الأبعاد الفرعية الستة لتفاعل الجنس مع المجموعة، حيث بلغت قيمة (ف) (8.90).

ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية لأثر البرنامج على الأبعاد الفرعية الستة لمقياس دافعية التعلم حسب متغيري المجموعة، الجنس والتفاعل بينهما تم استخدام تحليل التباين الثنائي (2*2 ANOVA) لكل بعد من الأبعاد والجدول (17) يوضح تلك النتائج.

جدول (17)

نتائج تحليل التباين الثنائي (ANOVA 2x2) لتحديد أثر البرنامج على الأبعاد الفرعية الستة لمقياس دافعية التعلم

البعد	مصدر التباين	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة
الميل	الجنس	10.31	1	10.312	3.142	0.083
	المجموعة	1151.9	1	1151.97	351.05	* 0.000
	تفاعل الجنس مع المجموعة	3.13	1	3.134	0.955	0.334
	الخطأ المعياري	144.38	44	3.281		
	الكلي	1327.9	47			
الدفء	الجنس	3.046	1	3.046	0.424	0.518
	المجموعة	115.71	1	115.715	16.116	* 0.000
	تفاعل الجنس مع المجموعة	0.314	1	0.314	0.044	0.835
	الخطأ المعياري	315.92	44	7.180		
	الكلي	436.47	47			
الاجتماعية	الجنس	36.376	1	36.376	6.306	*0.010
	المجموعة	533.42	1	533.42	192.93	* 0.000
	تفاعل الجنس مع المجموعة	78.58	1	78.42	28.423	* 0.000
	الخطأ المعياري	121.65	44	2.765		
	الكلي	719.97	47			
الكفاءة	الجنس	6.504	1	6.504	1.087	0.303
	المجموعة	738.52	1	738.52	123.39	* 0.000
	تفاعل الجنس مع المجموعة	1.430	1	1.430	0.239	0.627
	الخطأ المعياري	263.33	44	5.985	1.087	0.303
	الكلي	1015.4	47			
الطاعة	الجنس	39.152	1	39.152	7.212	* 0.010
	المجموعة	666.07	1	666.079	122.69	* 0.000
	تفاعل الجنس مع المجموعة	86.56	1	86.567	15.945	* 0.000
	الخطأ المعياري	238.87	44	5.429		
	الكلي	1040.0	47			
المسؤولية	الجنس	1.506	1	1.506	0.135	0.715
	المجموعة	1077.2	1	1077.24	96.88	* 0.000
	تفاعل الجنس مع المجموعة	8.74	1	8.740	0.786	0.380
	الخطأ المعياري	489.23	44	11.119		
	الكلي	1591.9	47			

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

1- بعد الميل:

يتضح من الجدول (17) أن الفروق في الأداء على بعد الميل بين الذكور والإناث لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية وكذلك الأمر لتفاعل الجنس مع المجموعة حيث تشير النتائج ان الفروق ليست دالة إحصائيا، كما يتضح أيضا من الجدول أن الفروق في الأداء بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على بعد الميل ذات دلالة احصائية حيث بلغت قيمة الإحصائي ف (351.05) وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ولمعرفة لصالح من كانت هذه الفروق تم حساب المتوسطات الحسابية والخطأ المعياري لأداء أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على بعد الميل، والجدول (18) يبيّن تلك النتائج.

جدول (18)

المتوسطات الحسابية والخطأ المعياري لأداء الأفراد على بعد الميل حسب الجنس، المجموعة والتفاعل بينهما

المجموعة / الجنس	ضابطة		تجريبية		كلي	
	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
ذكور	12.33	0.52	21.63	0.54	16.98	0.37
إناث	12.75	0.52	23.07	0.50	17.91	0.36
كلي	12.54	0.37	22.35	0.37	17.44	0.26

يتضح من الجدول (18) أن المتوسط الحسابي لأداء أفراد المجموعة التجريبية بلغ (22.35) والمتوسط الحسابي لأداء أفراد المجموعة الضابطة بلغ (12.54) مما يشير إلى أن الفروق في الأداء بين أفراد المجموعتين كان لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

2- بعد الدفء:

يتضح من الجدول (17) أن الفروق في الأداء على بعد الدفء بين الذكور والإناث لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية وكذلك الأمر لتفاعل الجنس مع المجموعة حيث تشير النتائج ان الفروق ليست دالة إحصائيا، كما يتضح أيضا من الجدول أن الفروق في الأداء بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على بعد الدفء ذات دلالة إحصائية حيث بلغت قيمة الإحصائي ف (16.116) وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) ولمعرفة لصالح من هذه الفروق تم حساب المتوسطات الحسابية والخطأ المعياري لأداء أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على بعد الدفء، والجدول (19) يبيّن تلك النتائج.

جدول (19)

المتوسطات الحسابية والخطأ المعياري لأداء الأفراد على بعد الدفء حسب الجنس، المجموعة والتفاعل بينهما

المجموعة / الجنس	ضابطة		تجريبية		كلي	
	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
ذكور	19	0.77	22.27	0.80	20.63	0.55
إناث	19.66	0.77	22.61	0.74	21.14	0.53
كلي	19.33	0.54	22.44	0.54	20.88	0.38

يتضح من الجدول (19) أن المتوسط الحسابي لأداء أفراد المجموعة التجريبية بلغ (22.44) والمتوسط الحسابي لأداء أفراد المجموعة الضابطة بلغ (19.33) مما يشير إلى أن الفروق في الأداء بين أفراد المجموعتين كان لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

3- بعد الاجتماعية:

يتضح من الجدول (17) أن الفروق في الأداء على بعد الاجتماعية بين الذكور والإناث بلغ مستوى الدلالة الإحصائية حيث بلغت قيمة الإحصائي ف (6.306) وهــذه القيمــة دالــة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). كما يتضح أيضا من الجدول أن الفروق في الأداء بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على بعد الاجتماعية ذات دلالة احــصائية حيث بلغت قيمة الإحصائي ف (192.93) وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) وكذلك الأمر لتفاعل الجنس مع المجموعة حيث بلغت قيمة الإحــصائي ف (28.42) وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ولمعرفة لصالح من هذه الفروق تم حساب المتوسطات الحسابية والخطأ المعياري لأداء أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على بعد الاجتماعية، والجدول (20) يبيّن تلك النتائج.

جدول (20)
المتوسطات الحسابية والخطأ المعياري لأداء الأفراد على بعد الاجتماعية حسب الجنس، المجموعة والتفاعل بينهما

الجنس / المجموعة	ضابطة		تجريبية		كلي	
	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
ذكور	14.66	0.48	23.90	0.50	19.28	0.34
إناث	16.5	0.48	20.61	0.46	18.55	0.33
كلي	15.58	0.33	22.26	0.34	18.92	0.24

يتضح من الجدول (20) أن المتوسط الحسابي لأداء أفراد المجموعة التجريبيــة بلــغ (22.26) والمتوسط الحسابي لأداء أفراد المجموعة الضابطة بلغ (15.58) مما يشير إلــى أن الفروق في الأداء بين أفراد المجموعتين كان لصالح أفراد المجموعة التجريبية، كما يتضح من الجدول أيضا أن المتوسط الحسابي لأداء الذكور في المجموعة التجريبية بلغ (23.9) بينما بلغ

المتوسط للإناث (20.6) مما يشير إلى أن الفروق بين الذكور والإناث كانت لصالح الـــذكور. ولتوضيح التفاعل بين المجموعة والجنس تم رسم شكل بياني يوضح ذلك التفاعل والشكل (3) يوضح ذلك.



شكل رقم (3)

يوضح تفاعل الجنس مع المجموعة على بعد الاجتماعية

يتضح من الشكل (3) أن متوسط أداء الذكور في المجموعة التجريبية كان أفضل مـــن متوسط أداء الإناث في المجموعة التجريبية إذ بلغ متوسط أداء الذكور(23.9) في حـــين بلـــغ متوسط أداء الإناث (20.6).

4- بعد الكفاءة:

يتضح من الجدول (17) أن الفروق في الأداء على بعد الكفاءة بين الذكور والإناث لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية وكذلك الأمر لتفاعل الجنس مع المجموعة حيث تشير النتائج أن الفروق ليست دالة إحصائيا، كما يتضح أيضا من الجدول أن الفروق فـــي الأداء بـــين أفـــراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على بعد الكفاءة ذات دلالة إحصائية حيث بلغت قيمة الإحصائي ف (123.39) وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) ولمعرفة

لصالح من هذه الفروق تم حساب المتوسطات الحسابية والخطأ المعياري لأداء أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على بعد الكفاءة، والجدول (21) يبيّن تلك النتائج.

جدول (21)

المتوسطات الحسابية والخطأ المعياري لأداء الأفراد على بعد الكفاءة حسب الجنس، المجموعة والتفاعل بينهما

المجموعة / الجنس	ضابطة		تجريبية		كلي	
	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
ذكور	11.25	0.70	19.45	0.73	15.35	0.51
إناث	12.33	0.70	19.84	0.67	16.09	0.49
كلي	11.79	0.49	19.65	0.50	15.72	0.35

يتضح من الجدول (21) أن المتوسط الحسابي لأداء أفراد المجموعة التجريبية بلغ (19.65) والمتوسط الحسابي لأداء أفراد المجموعة الضابطة بلغ (11.79) مما يشير إلى أن الفروق في الأداء بين أفراد المجموعتين كان لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

5- بعد الطاعة:

يتضح من الجدول (17) أن الفروق في الأداء على بعد الطاعة بين الذكور والإناث بلغ مستوى الدلالة الإحصائية حيث بلغت قيمة الإحصائي ف (7.21) وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$). كما يتضح أيضا من الجدول أن الفروق في الأداء بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على بعد الطاعة ذات دلالة احصائية حيث بلغت قيمة الإحصائي ف (122.69) وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) وكذلك الأمر لتفاعل الجنس مع المجموعة حيث تشير النتائج أن الفروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) حيث بلغت قيمة الإحصائي ف (15.94) ولمعرفة لصالح من

هذه الفروق تم حساب المتوسطات الحسابية والخطأ المعياري لأداء أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على بعد الطاعة، والجدول (22) يبيّن تلك النتائج.

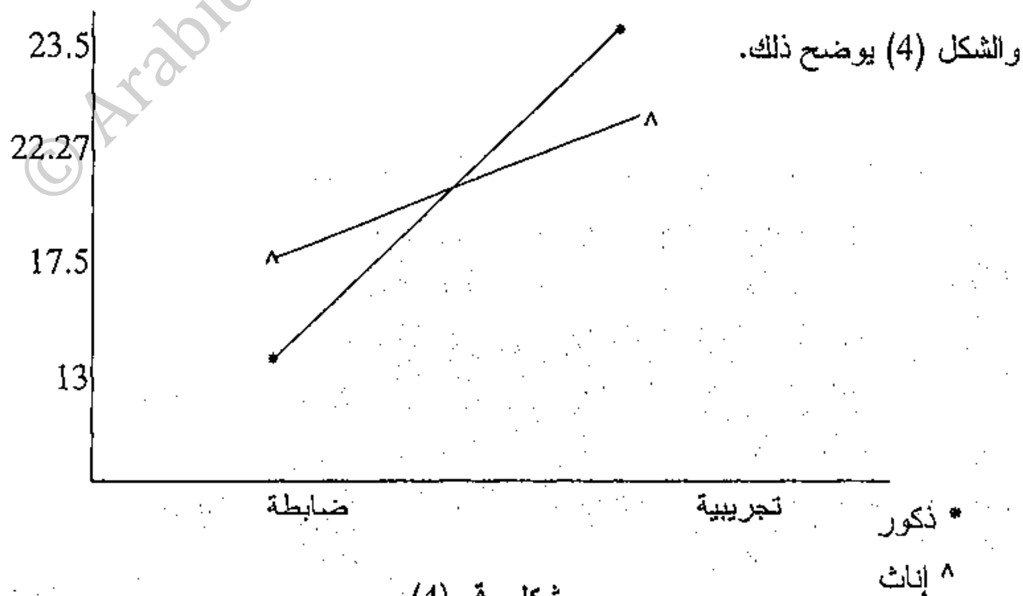
جدول (22)

المتوسطات الحسابية والخطأ المعياري لأداء الأفراد على بعد الطاعة حسب الجنس، المجموعة والتفاعل بينهما

الجنس / المجموعة	ضابطة		تجريبية		كلي	
	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
ذكور	17.5	0.67	22.27	0.70	18.07	0.48
إناث	13	0.67	23.15	0.64	19.88	0.46
كلي	15.25	0.47	22.71	0.47	18.98	0.33

يتضح من الجدول (22) أن المتوسط الحسابي لأداء أفراد المجموعة التجريبية بلغ (22.71) والمتوسط الحسابي لأداء أفراد المجموعة الضابطة بلغ (15.25) مما يشير إلى أن الفروق في الأداء بين أفراد المجموعتين كان لصالح أفراد المجموعة التجريبية.كما يتضح من الجدول أيضا أن المتوسط الحسابي لأداء الذكور في المجموعة التجريبية بلغ (22.27) بينما بلغ المتوسط للإناث (23.15) مما يشير إلى أن الفروق بين الذكور والإناث كانت لصالح الإناث.

ولتوضيح التفاعل بين المجموعة والجنس تم رسم شكل بياني يوضح ذلك التفاعل والشكل (4) يوضح ذلك.



شكل رقم (4)

يوضح تفاعل الجنس مع المجموعة على بعد الطاعة

يتضح من الشكل (4) أن متوسط أداء الإناث في المجموعة التجريبية كان أفضل من متوسط أداء الذكور في المجموعة التجريبية إذ بلغ متوسط الإناث (23.15) في حين بلغ متوسط الذكور(22.27).

6- بعد المسؤولية:

يتضح من الجدول (17) أن الفروق في الأداء على بعد المسؤولية بين الذكور والإناث لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية وكذلك الأمر لتفاعل الجنس مع المجموعة حيث تشير النتائج ان الفروق ليست دالة إحصائيا، كما يتضح أيضا من الجدول أن الفروق في الأداء بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على بعد المسؤولية ذات دلالة إحصائية حيث بلغت قيمة الإحصائي ف (96.88) وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) ولمعرفة لصالح من هذه الفروق تم حساب المتوسطات الحسابية والخطأ المعياري لأداء أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على بعد المسؤولية، والجدول (23) يبيّن تلك النتائج.

جدول (23)

المتوسطات الحسابية والخطأ المعياري لأداء الأفراد على بعد المسؤولية حسب الجنس، المجموعة والتفاعل بينهما

المجموعة / الجنس	ضابطة		تجريبية		كلي	
	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
ذكور	12.0	0.96	20.63	1.005	16.31	0.69
إناث	11.5	0.96	21.84	0.92	16.67	0.66
كلي	11.75	0.68	21.24	0.68	16.49	0.48

يتضح من الجدول (23) أن المتوسط الحسابي لأداء أفراد المجموعة التجريبية بلغ (21.24) والمتوسط الحسابي لأداء أفراد المجموعة الضابطة بلغ (11.75) مما يشير إلى أن الفروق في الأداء بين أفراد المجموعتين كان لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة أثر التدريب على استراتيجية حل المشكلة المستند إلى السمات الانفعالية – السلوكية في تنمية دافعية التعلم لدى عينة الدراسة. وبالتحديد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما أثر التدريب على استراتيجية حل المشكلة المستند إلى السمات الانفعالية – السلوكية في تنمية دافعية التعلم لدى عينة الدراسة والذين يمتلكون سمات انفعالية – سلوكية منخفضة ؟.

2. هل يختلف أثر التدريب على استراتيجية حل المشكلة المستند الى السمات الانفعالية – السلوكية في تنمية دافعية التعلم على الأبعاد الستة لمقياس دافعية التعلم لدى عينة الدراسة والذين يمتلكون سمات انفعالية – سلوكية منخفضة باختلاف الجنس والمجموعة والتفاعل بينهما ؟.

أولاً: مناقشة نتيجة السؤال الأول:

أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الأداء بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال الخصائص التي اتصف بها البرنامج التدريبي والتي تضمنت:

1- شمول البرنامج لأبعاد السمات الانفعالية – السلوكية الستة وهي: قوة العلاقات مع الآخرين والمساهمة العائلية والوظائف المدرسية والقوة البين شخصية والقوى العاطفية والقوة المهنية التي ساهمت بدورها في تنمية دافعية عينة الدراسة نحو الاستمتاع في

ممارسة النشاطات الملائمة وإبداء السلوكات الاجتماعية المناسبة بشكل عــام وتنميــة دافعيتهم نحو التعلم بشكل خاص (Epstein, 1998).

2- تنفيذ البرنامج التدريبي بواسطة إستراتيجيتي العصف الذهني وتحليل الوسائل والغايات أسهم في تنمية دافعية التعلم لدى العينة المستهدفة بالدراسة، فإســتراتيجية العــصف الذهني أزالت حواجز الخوف من نفوس المشاركين وأتاحت لهم الفرصة لإنتاج أكبــر قدر من تبادل الأفكار بين أعضاء المجموعة آخذة بعين الاعتبار عدم توجيه النقد لأي فكرة مهما كان نوعها، مما أتاح للمشاركين التفاعل مع بعضهم الــبعض فــي تبــادل الأفكار والمعلومات اللازمة للتوصل إلى الحل الإبداعي المناسب للمواقف الإشــكالية، وعلى ترسيخ هذه الأفكار وتذكرها أثناء أدائهم للنشاطات والتدريبات التي يتــضمنها البرنامج والتي بدورها أسهمت في تنمية دافعيتهم للتعلم كونها إســتراتيجية جماعيــة تتضمن مشاركة تلقائية للأفكار من جميع أعضاء المجموعة مستندة إلى ركيزة أساسية مفادها أن التعلم والتعليم في هذه الإستراتيجية يتمركز حول الطالب، وهذا يؤكد على ما جاء به هوفمان وفيرنوي(Huffman & Vernoy, 1997) من أن دور المعلم في هذه الإستراتيجية هو المسّهل لهذه العملية من خلال تحديده للمشكلة وإتاحة الفرصــة لأعضاء المجموعة لإنتاج أكبر قدر من الأفكار الإبداعية وبالتالي يجد المشارك نفسه في جو من الحرية والثقة في طرح أفكاره. كمــا أن إســتراتيجية تحليــل الوســائل والغايات قد هيأت الفرصة للمشاركين لتمييز الاختلاف بين الحالة الأوليــة للمــشكلة وحالة الهدف المراد بلوغه من خلال إتباع سلسلة منظمة من الخطوات تمكــنهم مــن بلوغ الهدف المنشود وتحقيقه، كون البرنامج يتضمن في ثناياه بعض المواقف التعليمية الإشكالية والتي يصعب في مواجهتها وضع التخمينات أو استخدام طرق حل تجريبية

من قبل المشاركين وإنما تتطلب منهم السير وفق خطوات متسلسلة ومنظمة لمواجهتها. وكون البرنامج يحتوي على مواقف إشكالية محددة تحديدا جيدا وأخرى سيئة التحديد، فإن استخدام المشاركين لإستراتيجية تحليل الوسائل والغايات قد مكنهم من التعامل مع المواقف الواضحة المعالم، كما أن استخدامهم لإستراتيجية العصف الذهني جعلهم قادرين على مواجهة المواقف الإشكالية غير الواضحة المعالم أو سيئة التحديد.

3- إن تقديم التغذية الراجعة المستمرة للمشاركين أثناء تدريبهم على البرنامج مكنهم من الحصول على معلومات منظمة يسهل استيعابها ودمجها في بنائهم المعرفي والتي بدورها تمثل إحدى الركائز الأساسية للنظرية المعرفية، وهذا يتطابق مع ما أشار إليه أشمان وكونوي(Ashman & Conway) المشار لهم في صوافطة (2005) بأن الحصول على معلومات منظمة واستيعابها ودمجها في البناء المعرفي ينمي دافعية الطلبة نحو التعلم.

4- تضمين البرنامج مجموعة من الأنشطة التدريبية والتفكيرية كان له دور إيجابي على طلاب المجموعة التجريبية من خلال إثارتهم ورفع مستوى دافعيتهم للتعلم وعزمهم على المشاركة بشكل فاعل؛ فهم الذين يفكرون وينظمون المعلومات والأفكار ويقدمون الاستنتاجات والحلول للمشكلات، حيث أن العمل الجماعي وفق جلسات البرنامج والتأكيد على مبدأ عدم الانتقاد والتقييم لإجاباتهم قد أعطى المشاركين الحرية والحماس والانفتاح للنقاش الجماعي واستغلال ما لديهم من معارف وخبرات وربطها مع المعرفة الجديدة التي تقدم لهم ضمن المواقف والأنشطة التدريبية.

5- طريقة عرض المواقف الإشكالية ضمن جلسات البرنامج التدريبي ركزت على إثارة انتباه واهتمام المشاركين نحو تلك المواقف وحرصت على تشويقهم وتقليل فرص تشتتهم وانشغالهم، وأسهمت في سلاسة تفكير الطلبة وتركيز أفكارهم والتأمل فيها من خلال طرح أسئلة ذات النهاية المفتوحة open - ended questions، كما أن كتابة التوقعات والنقاش والنشاطات المرافقة وتقديم المعززات ساهم في تشكيل بنية معرفية متماسكة وزاد دافعية وفعالية المتعلمين ومشاركتهم (Hennessy, 1999).

6- طول المدة الزمنية للبرنامج ووجود التدريبات البيتية قد أتاح الفرصة للمشاركين لتطبيق ما تعلموه في الواقع.

7- توفير مناخ داعم وآمن يتسم باحترام معتقدات الطلبة وأفكارهم، وتفاعل الباحث مع طلبته أحدث تأثيراً إيجابياً على مستوى دافعيتهم ورفع مستوى حماسهم لحضور المزيد من اللقاءات التي تحوي بمضمونها موضوعات ومعلومات تخص واقعهم الشخصي والأكاديمي.

8- إن البرنامج بأبعاده الستة (قوة العلاقات مع الآخرين والمساهمة العائلية والوظائف المدرسية والقوة البين شخصية والقوى العاطفية والقوة المهنية) مصمم لتنمية مستوى السمات الانفعالية – السلوكية لدى عينة الدراسة، ونظرا للعلاقة الوطيدة بين السمات الانفعالية – السلوكية ودافعية التعلم (Turner,2003) فإن التركيز على المجالات الإيجابية وعلى جوانب القوة لكل بعد من أبعاد البرنامج لدى الطالب يزيد من دافعيته نحو التعلم (Epstein, 1998). وقد أشارت نتائج الدراسة الحالية أن تدريب أعضاء المجموعة التجريبية على أبعاد البرنامج الستة كان له أثر دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لصالح المجموعة التجريبية على الضابطة، حيث بلغ متوسط

أداء أفراد المجموعة التجريبية على القياس البعدي لدافعية التعلم (130.70) في حين قد بلغ (86.25) للمجموعة الضابطة، مما أعطى مؤشرا على فاعلية البرنامج في تنمية دافعية التعلم لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وهكذا يمكن القول بأن نتائج الدراسة الحالية قد أيدت فعالية التدريب على استراتيجية حل المشكلة المستند إلى السمات الانفعالية – السلوكية في تنمية دافعية التعلم لدى العينة المستهدفة بالدراسة، وبهذا تكون نتيجة هذه الدراسة قد اتفقت مع نتيجة دراسة كل من هجز ومارتري (Hughes & Martray, 1991)، ودراسة محمود(1991)، ودراسة الغزو(1994)، ودراسة الصياح (1997)، ودراسة أبو شقير(2001)، ودراسة بقيعي (2004)، ودراسة صبري (2005)، ودراسة الطراونه (2005)، ودراسة شحروري(2006).

ويمكن القول أن التشابه الموجود بين نتائج الدراسة الحالية ونتائج تلك الدراسات السابقة على الرغم من اختلاف الأساس النظري للبرامج التدريبية وكذلك اختلاف أفراد عينة الدراسات و المرحلة العمرية لهم، إضافة إلى اختلاف البيئات والثقافات، فضلا عن اختلاف الأدوات المستخدمة بالدراسات لا يشكك في فاعلية البرامج التدريبية في تنمية دافعية الطلبة نحو التعلم.

كما يمكن القول أنه بالإضافة إلى أن نتائج الدراسة الحالية قد أكدت على فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية دافعية التعلم لدى أفراد المجموعة التجريبية، فقد كان هناك تحسن ملحوظ في سلوكات بعض الطلبة داخل الغرفة الصفية وظهور بعض السلوكات الاجتماعية الإيجابية بناء على التقارير والملاحظات التي قد أدلى بها المعلمون في نهاية تطبيق البرنامج التدريبي.

كما لم تظهر نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 0.05) على المقياس الكلي لدافعية التعلم تعزى لمتغير الجنس، وقد يعزي الباحث ذلك إلى أن كلا الجنسين ميال نحو التحصيل باعتباره شيئا هاما بالنسبة لهما، فالمرحلة الثانوية من المراحل المصيرية في حياة الطالب ويترتب عليها الكثير من القرارات، كما أن بيئة تطبيق البرنامج وكذلك ظروف التطبيق ممثلة بطبيعة الأنشطة والتدريبات والمواقف التعليمية متساوية لكلا الجنسين، كما أن كلا الجنسين قد تلقى معززات مادية ومعنوية أثناء تدريبهم على البرنامج والالتزام بتعليماته ومحتوياته، فضلا عن الأسلوب المتبع في تنفيذ اللقاءات التدريبية وما يتضمنه من احترام لأفكار ومعتقدات الطلبة وتوفير فرص لهم من أجل المشاركة، والتعبير عن الآراء والمشاعر وتشجيع الإبداع في حل المواقف الإشكالية كان موحدا لدى الجنسين، بالاضافة إلى رغبة الجنسين في إرضاء والديهم، وكذلك سعيهم ومثابرتهم على مواجهة مشكلاتهم الأكاديمية، فضلا عن بحثهم النشط للمعلومات الجديدة وتركيزهم على أهداف محددة تخص واقعهم التعليمي والشخصي، بالاضافة إلى مستويات الجدة والاهتمام التي بدت من أفراد المجموعة التجريبية ذكورا وإناثا والمتمثلة بمواظبتهم على حضور جلسات البرنامج بانتظام دون تغيب أو تأخير عن المواعيد المحددة، حيث أبدو التزاما في أداء الواجبات البيتية، وكانوا مدفوعين لمعرفة المزيد أثناء اللقاءات بالإضافة إلى تطوعهم بإحضار بعض الأدوات التي تتطلبها بعض الجلسات كالورق المقوى والصور والملصقات والأقلام الملونة والدفاتر وغير ذلك.

وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة ريجر وريس (Reiger & Rees, 1993) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائيا على الدافعية تعزى للجنس، كما اتفقت مع نتيجة دراسة كيتجس (Kettges، 1987) التي هدفت إلى معرفة العلاقات بين

الدافعية وسمات الشخصية والاتجاهات والقدرة والبراعة في اللغة الأجنبية، حيث بيّنت النتائج عدم وجود أي اختلافات عائدة للجنس في بعض سمات الشخصية وعلامات الاختبارات الفرعية الخاصة بالقدرة. كما اتفقت مع نتيجة دراسة هوتز وتتنباوم (Houtz & Tetenbaum، 1970) التي بيّنت عدم وجود اختلافات عائدة للجنس في المهام الانفعالية. كما اتفقت مع نتيجة دراسة شحروري التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات تعزى لمتغير الجنس في اثارة الدافعية نحو التعلم الموجه ذاتيا.

بينما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية عن نتيجة دراسة روزماري (Rosemarie، 2002) التي هدفت إلى استقصاء التأثيرات المنفصلة والجماعية للجنس وجانبين من الدافعية وهما أسلوب العزو والثقة بالنفس على أداء حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الابتدائية، حيث بيّنت النتائج وجود فروق جنسية دالة إحصائيا لصالح الذكور في حل المشكلات المعقدة، كما ظهرت فروق جنسية دالة إحصائيا في مقياس واحد لأسلوب العزو لصالح الإناث.

كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية عن نتيجة دراسة وان وزملائه (Wan، et.al ، 2001) التي هدفت إلى مقارنة واستقصاء السمات السلوكية لدى أطفال ليس لديهم أشقاء وأطفال آخرون لهم أشقاء في بكين وبيان أثر ذلك على دافعية الإنجاز، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا لصالح الإناث على دافعية الإنجاز ومهارات التواصل الشخصي.

أما بالنسبة لمتغير التفاعل بين الجنس والمجموعة فقد كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لتفاعل الجنس مع المجموعة على المقياس الكلي لدافعية التعلم،حيث أثر البرنامج على الإناث والذكور بشكل متكافئ تقريبا، فالمجموعة التجريبية التي أخضعت للتدريب على استراتيجيتي العصف الذهني

وتحليل الوسائل والغايات قد ضمت ذكورا وإناثاً يعيشون ظروفا متكافئة إلى حد ما. وفيما يلي بعض العبارات اللفظية التي قد وردت على لسان بعض أفراد المجموعة التجريبية الذكور والإناث:-

قال أحد الطلبة الذكور " بكل صدق يا أستاذ صرت أحب المجيء إلى المدرسة ".

وقالت إحدى الطالبات " وجود الشباب معنا في هذا البرنامج أشعرنا وكأننا أسرة واحدة وهدفنا واحد وإحنا لازم نسير ندرس حتى نجيب معدل ينفعنا بكره ".

وقال أحد الطلبة الذكور " بطلت أسمع ألفاظ نابية من المعلمين خاصة بعد ما صرت التزم بحل الواجبات المدرسية المطلوبة مني ".

وقالت إحدى الطالبات " يا ريت لو الأساتذة يعطونا فرصة جديدة حتى نثبت لهم انه إحنا كمان بنقدر نجيب معدل جيد زي باقي الطلاب ".

وبهذا تكون نتيجة الدراسة الحالية قد اتفقت مع نتيجة دراسة صبري (2005) التي هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج تعليمي- تعلمي في تعليم التفاؤل وتنمية الدافعية المعرفية ودافعية الإنجاز لدى طلاب الصف السادس في عمان، حيث بيّنت النتائج عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتفاعل بين الجنس والمجموعة على استبيان نمط العزو واختبار دافعية الإنجاز.

ثانياً: مناقشة نتيجة السؤال الثاني:

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين أداء أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على الأبعاد الفرعية الستة لمقياس دافعية التعلم ولصالح المجموعة التجريبية، ويعود ذلك للفرصة التي أتاحها البرنامج في تدريب أعضاء المجموعة التجريبية على مهارات السيطرة على الغضب والاعتذار من الآخرين في

حالة الإساءة لهم، والتفكير في عواقب الفعل قبل التصرف وتقبل النقد وتقبل الخسارة بروح رياضية واحترام حقوق الآخرين ومشاركتهم فيما يقومون به، بالإضافة إلى مساعدتهم في تحمل مسؤولية إعمالهم واستخدام لغة ملائمة مع الآخرين.

وكذلك اهتمام البرنامج بالتركيز على النشاطات والتدريبات التي تحث الأعضاء على المشاركة في النشاطات الاجتماعية والتواصل السليم مع الوالدين والأخوة والامتثال للقوانين في المنزل والثقة بالنفس.

وكذلك سعي البرنامج إلى دفع الأعضاء وتوجيه انتباههم إلى أهمية الحضور اليومي للمدرسة والإصغاء في الصف وكتابة الملاحظات وإثارة حماسهم ودافعيتهم نحو إنجاز الواجبات المدرسية في الوقت المحدد ودراسة الاختبارات وتحسين مستوى أدائهم في التعامل مع المسائل الحسابية و القرائية وإكمال الواجبات البيتية. إضافة إلى توجه البرنامج نحو تنمية روح الدعابة لدى الأعضاء المشاركين وكذلك أن يدركوا مشاعرهم بشكل حسن، وان يبادروا في طلب المساعدة من الأصدقاء والأقران وقت الحاجة بالإضافة إلى إظهار المهارات الصحية الملائمة لعمرهم والاستمتاع بالعديد من الأشياء التي يؤدونها.

وكذلك تركيز البرنامج على أهمية قبول الأعضاء لمودة الآخرين وعطفهم والاهتمام بما يشعر به الآخرون وأيضا ركز على معرفة الأعضاء للمهنة التي سوف يقومون باختيارها مستقبلا وأهمية وضع خطة للمهنة المستقبلية كما ركز على المهارات والقدرات التي يمتلكها الأعضاء والتي ستساعدهم على النجاح في عمل جيد.

وقد استند البرنامج التدريبي في تدريب أعضاء المجموعة التجريبية على المهارات السابقة الذكر وتنميتها لديهم من خلال طرح مواقف إشكالية عليهم وإتاحة الفرصة لهم لانتاج أكبر قدر من الأفكار التي تتميز بالأصالة والحداثة لمواجهة المشكلة. وهذا يتفق مع ما أشار

إليه مارجلوس(Margolis)،2005 حيث أكد على فاعلية أسلوب حل المشكلات في تنمية دافعية الطلاب تجاه المهمات الأكاديمية، كما أشارت نتائج دراسة كليفورد (Clifford)،1991 إلى أن طلاب المرحلة الابتدائية قد أظهروا دافعية أعلى للتعلم عند مواجهتهم بمشكلات ومهمات تتحدى إمكانياتهم، كما بيّنت نتائج دراسة فيرميير وزملاؤه (Vermeer)،et.al ، 2000 أن الدافعية ترتبط بسلوك حل المشكلات بنوعيه الحسابي والتطبيقي، فضلا عن ما أشارت إليه نتائج دراسة تايلر وفاسو (Tyler & Vasu،1995) التي أكدت على وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين دافعية الإنجاز وحل المشكلات.

كما يمكن القول أن نتائج دراسة كل من ليمان(Lehmann)،1989 ، ودراسة دورمودي (Dormody،1990)، ودراسة ماير وكابلن(Meyer &Kaplan،2004)، ودراسة كازدي (Cassidy،2002)، ودراسة روزماري(Rosemarie،2002)، ودراسة النابلسي(1986)، ودراسة شواشرة(2004)، قد دعمت العلاقة الارتباطية بين حل الدافعية وحل المشكلات.

ومن وجهة نظر معرفية فإن طلاب المرحلة الثانوية لديهم القدرة على وضع بدائل مختلفة للحل، كما أن التفكير في مشكلة معرفية على درجة من الغموض وحلها يؤدي إلى الشعور بالاعتزاز، فالرضا الحقيقي عن العمل يكمن في مواجهة المشكلات ومقابلة التحديات وحل المسائل الصعبة، والنشاط العقلي في حد ذاته يعد مكافأة للفرد (الزحيلي ، 2002).

كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على أبعاد (الميل، والدفء، والكفاءة، والمسؤولية) تعزى لمتغير الجنس، بينما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \geq 0.05$) على بعد الطاعة لصالح الطالبات الإناث، وقد يعزو الباحث ذلك إلى أن استجابة الإناث لمتطلبات الوالدين في الدراسة والتعلم والاجتهاد والمثابرة اكثر من

استجابة الذكور، كما أن ميل الإناث إلى الاعتماد على النفس عن طريق التعلم لإثبات وجودهن أمام أفراد المجتمع وتحقيق مكانة اجتماعية مرموقة ومحاولة تغيير الاتجاهات السلبية نحوهن، إضافة لذلك فإن الإناث لديهم بصيرة أكبر وتوقع أفضل فيما يتعلق بالمستقبل فهم يحاولون الحصول على تغذية راجعة بشكل مباشر ومحدد ومنتظم عن مستوى أعمالهن حتى يتمكنَّ من تتبع درجة تقدمهم نحو أهدافهن، كما أن الإناث أكثر التزاما من الذكور بالقيم الاجتماعية الأساسية كالاعتدال بالمجازفة وتقبل المسؤولية الشخصية نحو ما يترتب على أفعال الشخص، ومحاولة السيطرة على أفعالهن لتحقيق مستويات النجاح، فضلا عن حرية الحركة والتفاعل للذكور وكذلك تكوين العلاقات والانضمام للأندية والشللية تجعلهم أقل تركيزا على قضايا التعلم، بينما تبذل الإناث جهدا أكبر وتحملا أكثر للمسؤولية بتقديرها لضرورة التعلم من أجل رفع مستواهن الثقافي والمعرفي، خاصة أنهن لا يمضين كثيراً من الوقت خارج المنزل كما هو الحال بالنسبة للذكور.

وأظهرت نتائج الدراسة أيضا وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) على بعد الاجتماعية لصالح الطلاب الذكور، وقد يعزو الباحث ذلك إلى أن طبيعة المجتمع تتيح للطلاب الذكور الكثير من الفرص والوسائل والمجالات المشبعة لحاجاتهم والمستهلكة لطاقاتهم وأوقات فراغهم ممثلة بحرية الحركة والتواصل مع الآخرين وإقامة العلاقات الاجتماعية، بينما هناك قيود يفرضها المجتمع على الطالبات الإناث تقيّد حرية حركتهن خارج نطاق المدرسة مما يجعلهن يركزن اهتمامهن على الأنشطة المدرسية، فالطلاب الذكور يتصرفون بطرق تتناسب مع معتقداتهم حول أنفسهم وإحساسهم بأن العالم مليء بالفرص التي تتيح لهم عمل ما يريدون والإفادة من قدراتهم وإمكانياتهم في تحقيق ما يجلب

لهم السعادة، لذا نجد أن سلوكهم أميل إلى التفاعل مع الآخرين مـن خـلال سـعيهم لتكـوين الصداقات والانضمام إلى الأندية والشللية.

أما فيما يتعلق بتفاعل الجنس والمجموعة على الأبعاد الفرعية الستة لمقيـاس دافعيـة التعلم فقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مـستوى الدلالـة ($\alpha \leq 0.05$) على أبعاد(الميل، والدفء، والكفاءة، والمسؤولية). بينما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية على بعد الطاعة لصالح الطالبات الإناث، وكذلك فروق ذات دلالة إحصائية على بعد الاجتماعية لصالح الطلاب الذكور.

ومن الجدير بالذكر أن الباحث لم يجد في ضوء الدراسات التي توصل إليها ما يـشير إلى وجود أو عدم وجود فروق دالة إحصائيا في دافعية التعلم تعزى لمتغير الجنس والمجموعة والتفاعل بينهما على بعدي الطاعة والاجتماعية.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن اقتراح مجموعة من التوصيات وهي:

- تطبيق البرنامج التدريبي المستند إلى استراتيجيات حل المشكلة والهادف إلى تنمية دافعية التعلم لدى الطلبة من خلال حصص صفية إضافية تقدم للطلبة بواسطة المرشدين التربويين في المدارس بعد أن يتلقوا التدريب المناسب على استخدام هذه البرامج.
- تصميم برامج تدريبية قائمة على استراتيجيات حل المشكلة (العصف الذهني وتحليل الوسائل والغايات) على المواد التي يواجه الطلبة صعوبات في دراستها وفهمها.
- تصميم برامج تدريبية قائمة على استخدام استراتيجيات أخرى في حل المشكلات (كاستراتيجية الخوارزميات، واستراتيجية الحل العكسي، واستراتيجية حل المشكلات بالقياس، واستراتيجية التناقض، ... الخ، لتنمية دافعية التعلم لدى الطلبة ذوي السمات الانفعالية – السلوكية المنخفضة.
- العمل على تقنين مقياس تقدير السمات الانفعالية – السلوكية (BERS-2) للصورة الأردنية لما يتمتع به من دلالات صدق وثبات عالية تساعد في الكشف عن الأفراد الذين لديهم اضطرابات انفعالية – سلوكية.
- توصي هذه الدراسة بالبحث عن مقاييس أخرى لتحديد السمات الانفعالية – السلوكية المنخفضة لدى الطلبة، وتقنينها إلى الصورة الأردنية.

1-المراجع العربية:

أبو علام، رجاء.(1986). *علم النفس التربوي*. الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.

أحمد، نجاح.(2000). *العوامل المؤثرة على تنمية الدافعية لدى الطلبة في المدارس الأساسية في منطقة عمان الكبرى*، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية،عمان،الأردن.

الأشول، عادل.(1978). *سيكولوجية الشخصية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

بالادينو، كوني.(2002). *تطوير احترام الذات*.(صالح التميمي، مترجم). دار المعرفة للتنمية البشرية، الرياض، المملكة العربية السعودية.(الكتاب الأصلي منشور سنة 1989).

بقيعي، نافز.(2004). *أثر برنامج تدريبي للمهارات فوق المعرفية في التحصيل والدافعية للتعلم*، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

البيلي، محمد و قاسم، عبد القادر والصمادي، أحمد. (1997). *علم النفس التربوي وتطبيقاته*. (ط.1). الإمارات العربية المتحدة: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

التح، زياد. (1992). *اثر كل من دافع الإنجاز والذكاء على قدرة حل المشكلة لدى طلبة الصفوف: السابع، والثامن، والتاسع، في مدينة عمان*. رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

توق، محي الدين و عدس، عبد الرحمن. (1984). *أساسيات علم النفس التربوي*، جون وايلي وأولاده، دار النشر للطباعة العربية، لندن.

جروان، فتحي.(2002). *الإبداع*.(ط.1)، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع،عمان، الأردن.

حسنين، حسين.(2000). *أساليب العصف الذهني*.(ط.1)، جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان، الأردن.

الريماوي، محمد (محرر). (2004). *علم النفس العام*. (ط.1). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الزحيلي، غسان.(2002). *الدافعية المعرفية وعلاقتها بدافعية التعلم*. رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الزغول، رافع و الزغول، عماد.(2003). *علم النفس المعرفي*.(ط.1). عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

زواوي، رنا.(1992). *أثر الإرشاد الجمعي للتدريب على حل المشكلات في خفض التوتر*. رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية،عمان، الأردن.

سليمان، عمر محمد.(1989). تحديد *مجالات الدوافع المدرسية لدى طلبة منطقة عمان الكبرى*، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

سويد، عبد المعطي.(2003). *مهارات التفكير ومواجهة الحياة*.(ط.1)، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

شحروري، عماد.(2006). *فاعلية برنامج تدريبي مبني على المهارات المعرفية وما وراء المعرفية والانفعالية في تنمية الدافعية للتعلم الموجه ذاتيا لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن*، رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

شواشرة، عاطف.(2004). *اختبار نموذج سببي للقدرة على حل المشكلات*.رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الشيباني، عمر. (2001). *علم النفس التربوي*. (ط.1). الجماهيرية العربية الليبية الشعبية.

صبري، مصطفى.(2005). *فاعلية برنامج تعليمي-تعلمي في تعليم التفاؤل وتنمية الدافعية المعرفية ودافعية الإنجاز لدى طلبة الصف السادس في مدارس منطقتي شمال عمان*

وجنوب عمان التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن، رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

صوافطة، وليد.(2005). *أثر التدريس بطريقتي حل المشكلات والخرائط المفاهيمية في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي والاتجاهات العلمية لدى الطلبة*، رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

الصياح، رنا.(1997). *فاعلية برنامج تدريبي لزيادة دافعية الإنجاز لدى المتعلمين، دراسة شبه تجريبية في الصف الثاني الإعدادي*، رسالة ماجستير، جامعة دمشق.

الطراونه، نايف.(2005). *أثر برنامج إرشاد جمعي – انفعالي معرفي في تحسين مستوى دافعية الانجاز وفعالية الذات المدركة المعدل التراكمي لدى طلبة جامعة مؤته ذوي التحصيل المتدني*، رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

طعمة، أمل والعظمة، رند.(2003). *برنامج هندسة التفكير لتنمية مهارات التفكير والذكاء بالاعتماد على برنامج كورت CORT العالمي*.(ط.1)، المطبعة الهاشمية، عمان، الأردن.

عازم، روحي. (1992). *العلاقة بين موقع الضبط والدافعية للتعلم والأسلوب المعرفي لدى الطلبة المتفوقين في كليات المجتمع من ذوي التخصص الهندسي في الأردن*. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، اربد، عمان.

عبد الحميد، شاكر وأنور، أحمد والسويدي، خليفة.(2005). *تربية التفكير: مقدمة عربية في مهارات التفكير*.(ط.1)، دار القلم للنشر والتوزيع، دبي، دولة الإمارات العربية المتحدة.

عبد الخالق، احمد.(1987). *الأبعاد الأساسية للشخصية*. (ط.4). الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

عبد القادر، محمد.(1977). *دوافع الإنجاز وسيكولوجيا التحديث الجامعي*، مكتبة الانجلو المصرية.

عبد الله، مجدي.(2003). *علم النفس التربوي بين النظرية – والتطبيق*.الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

العتوم، عدنان.(2004). *علم النفس المعرفي*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عمران، محمد و العجمي، أحمد.(2005). *أسس علم النفس التربوي*.(ط.1). عمان: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الغزو، إيمان.(1994). *أثر برنامج تدريبي في تنمية دافعية الإنجاز والتحصيل في الرياضيات لدى طالبات الصفين الخامس والثامن الأساسيين في لواء المزار الجنوبي*، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة.

غنيم، خوله.(2005). *أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية في تحسين مستوى التحصيل الدراسي والدافعية*. رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

فخرو، عبد الناصر وحسين، ثائر.(2002). *دليل مهارات التفكير*. (ط.1)، جهينة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

قطامي، نايفة، يوسف: *أثر درجة الذكاء والدافعية للإنجاز على أسلوب تفكير حل المشكلة لدى الطلبة المتفوقين في سن المراهقة*. دراسات العلوم التربوية،الجامعة

قطامي، يوسف.(2005). *علم النفس التربوي والتفكير*.(ط.1). عمان: دار حنين للنشر والتوزيع.

القوصى، عبد العزيز.(1963). *علم النفس التربوي*.(ط.4). القاهرة – نيويورك: مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر.

كنعان، عاطف وحسين، ثائر.(2004). *برنامج فكر*.(ط.1)، جهينة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

لازاروس، ريتشارد. (1989). *الشخصية*.(سيد محمد غنيم و محمد عثمان نجاتي، مترجمان). عمان: دار الشروق.(الكتاب الأصلي منشور سنة 1971).

لانغريهر، جون.(2002). *تعليم مهارات التفكير: تدريبات عملية لأولياء الأمور والمعلمين والمتعلمين*.(منير الحوراني مترجم). دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

محمود، نائلة.(1991). *دراسة تجريبية في تنمية دافعية الإنجاز*، رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس.

المكي، محمد.(2005). *مهارات التعلم والدراسة*.(ط.1)، دار المحبة، دمشق، سوريا.

ميخائيل، ديسقورس.(1981). *أثر التمكن على إدراك كلية البحرين الجامعية للعوامل النفسية الانفعالية في اتجاهاتهم نحو المواد الدراسية*، المجلة العربية للبحوث التربوية، المجلد الأول(ع1)،92-121.

النابلسي، نظام.(1986). *علاقة مكونات دافعية الإنجاز بأساليب حل المشكلات*، رسالة دكتوراه، جامعة طنطا، القاهرة، مصر.

نشواتي، عبد المجيد.(1984). *علم النفس التربوي*.عمان: دار الفرقان.

الهلسا، حسان.(1996). *علاقة بعض سمات الشخصية بدافع الانجاز لدى طلبة الصف الأول ثانوي*، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، الأردن.

الهويدي، زيد.(2005). *أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية*.(ط.1).الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

المراجع الأجنبية:

Alberto، P. & Troutman، A. (1986). *Applied Behavior Analysis for Teacher*. Columbus: Merrill Publishing Co.

Allen، B. (1998). *Emotion and its influences on mathematical problem solving (cognition، Affect)*. Dissertation abstract international, 58, (12), p.4589.

Anderson, J. (1980). *Cognitive psychology*. (2 ed.). New York,: W.h.Freeman and company.

Anderson, J. (1985). *Cognitive psychology*. (2 ed.). New York, : W.h. Freeman and company.

Ashcraft, M. (1994). *Human memory and cognition*. (2 ed.). New York,: Harper collins college publishers

Atkinson, J. (1958). *Motives in Fantasy Action and Society*. New York: Van Nostrand.

Atkinson, Rita L; Atkinson, Richard; Smith, Edward & Bem, Daryl J.(1996). *Hilgards Introduction to Psychology*. New York,: Harcourt Brace & Company

Ball, S. (1977). *Motivation in Education*. New York: Academic Press

Baron, R., Byrne, D. & Kantowitz, B.(1977). *Psychology: Understanding Behavior*. USA: w.b. Saunders Company.

Beihler & Snowman. (1990). *Psychology Applied to Teaching*. Boston: Hovyhton Mittln.

BEN-ZUR, H. (2002). *Associations of type A behavior with the emotional traits of anger and curiosity*. Anxiety Stress and Coping, 15, 95 - 104.

Berkshire, S.,D. (1995). *Critical behaviors in innovative and creative Decision - Making and problem - solving work groups*. Dissertation abstract international, 56, (4), p. 1427

Brophy, J. (1988). *On motivating students in D. Berliner and B. Rosenshine* New York: Random house

Burns, R., & Dobson, C. (1984). *Introductory Psychology*.USA: MTP Press.

Buss,A.,& Poley,W.(1976). *Individual Differences: Traits and Factors*. New York: Gardner Press.

Carlson, Neil; Martin,G Neil & Buskist, William. (2004). *Psychology*. Licensing Agency Ltd, London

Cassidy, T. (2002). *problem - solving style, achievement motivation, psychological distress and response to a simulated emergency*. counseling psychology, 15, 325 - 332.

Clifford, M. (1991). *Risk Taking: Theoretical, Empirical,and Educational Consideration*. Educational Psychologist, 26, 263 - 293

Cofer, C.& Appley, M. (1968). *Motivation: Theory and research* (6th ed.). New York : John Willey & Sons, Inc.

Colqitt J., & Simmering, M. (1998). *Conscientiousness, goal orientation, and motivation to learn during the learning process*: A longitudinal study.

Cooper, C.(1998). *Individual Differences*. USA: Oxford University Press Inc.

Deci, L. & Ryan, M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.

DeRaad, B.,&Schouwenburg, H. (1996). *Personality in learning and education*: A review. European Journal of Personality, 10, 303 – 336.

Diggory, S. (1972). *Cognitive processes in education*. New York: Harper & Row. Dissertation abstract international, 50, (11), p.3451

Dormody, T., J. (1990). *Student / Teacher participatory interaction during group problem solving in secondary school agricultural education.*

Dweck, C. (1986). *Motivation processes affecting learning*, American Psychology, 41, 1040 - 1048

Eggen, P. & Kaucbar, D. (1999). *Educational Psychology* .New York: Prentic - Hall

Epstein, Michael H.(1998).*Emotional and Behavioral Rating Scale*. Second Edition, Pro.ed Publisher, Austin, Texas.

Eysenck, H. (1953). *The Structure of Human Personality*. London: Methuen.

Feldman, R. (1990). *Understanding Psychology*. (2 ed). New York: McGraw - Hill Publishing Company.

French, G., & Thomas, F. (1958). *The relation of Achievement Motivation toProblem Solving Effectiveness*. Journal of Abnormal and Social Psychology, 56, 45-48.

Garrison, D. (1997). *Self - directed learning: Towards a comprehensive model*. Adult Education Quarterly, 48, 18 - 33.

Guenther, R. (1998). *Human Cognition*. USA: Prentic - Hall.

Guilford, J. (1959). *Personality*. New York: McGraw - Hill.

Haven, M., J. (2003). *Motivational processes and performance: The role of global and Facet personality Traits*. Dissertation abstract international, 63, (8), p.3966.

Hennessey, M. G. 1999. *Producing The Dimensions of Metacognitions For Conceptual Change Teaching – Learning*. Paper Presented at Annual Meeting of the (NARST), Boston.

Heppner,p.(1987), *The relationship between problem solving, self – appraisal and indices of physical and psychological health,* cognitive theory research,4,155-168.

Houtz, J. & Tetnbaum, T. (1970). *The Role of Affective Traits in the creativeproblem - solving performance of gifted urban children.* Psychology in the Schools, 15, 27 - 31

Huffman, K., Vernoy, M. & Vernoy, J. (1997). *psychology.* (4th ed). USA: john Wiley & Sons.

Hughes, Kevin R; Martray, Carl R.(1991). *Motivation Training with Preadolescents.* Kentucky, Research Report, ED 338668

Johnson, D. & Johnson, R. (1995). *Learning Together and Alone: Cooperation, Competition, and Individualization.* (4th ed). Boston: Allyn & Bacon.Journal of Applied Psychology, 83, 654 - 665

Kettges, D.(1987). *Relationships between Foreign - Language Aptitude, Attitudes and Motivations, and Personality Traits, and The Attained English Language Proficiency of Japanese University Students (Sociolinguistics).* Dissertation abstract international, 47, (9), p. 3341.

Klein, S. (1996). *Learning (Principles and Application).* (3rd ed.). New York: McGraw – Hill, Inc

Larsen, R., & Buss, D. (2002). *Personality Psychology.* New York: McGraw - Hill Companies.

Lee, Jae,(1992), *Problem – solving strategies of different types of gifted students on three types of problems,* Doctoral Dissertation,university of Jeorgia, Abell and Howell information Company.

Lehmann, F.(1989). *Differences in Information Processing Characteristics Between Gifted Achievers and Underachievers.* DSS. Abstracts. 50 (8), 24-34

Lerner, J., Hertzog,c., Hooker,K., Hassibi,M., &Thomas,A.(1988). *A Longitudinal study of negative emotional states and adjustment from early childhood through adolescene*. Child Development, 59, 356 - 366.

Lindgren, H., & Byrne, D. (1975). *Psychology*. UAS: John Wiley & Sons.

Lizzette, L. (2004). *Personality and Motivational Characteristics of the Successful Mentor*. Dissertation abstract international, 6, (5), p. 2677.

Lyons, M.,A. (1991). *Mathematical Thinking as a function of Mood and the Type - T Personality*.Dissertation abstract international, 52 (6), p. 2077

Maddi, S. (1996). *Personality Theories:A Comparative Analysis*. California,: Brooks / Cole Publishing Company.

Malim, T., Birch, A. (1998). **Introductory Psychology**. Spain: Macmilian Press LTD.

Margolis, H. (2005). *Resolving struggling learners homework difficulties: working with elementary school learners and parents*.50, 5 – 12.

Maslow, H. (1970). *Motivation and Personality*. (2 ed). New York: Harper & Row.

McADAMS, D. (2001). The Person: *An Integrated Introduction Personality Psychology* (3rd). USA: Harcourt.

McConnell, J.& Philpchalk, R.(1992).*Understanding Human Behavior*. (7th ed). Florida: Rinehart and Winston.

Medin, D, Ross, B., & Markman, A. (2001). *Cognitive Psychology*. (3rd). USA, DC: Permissions Department. Harcourt. Inc.

Meyer, Y. & Kaplan, A. (2004).*Motivational influences on transfer of problem - solving strategies*. Contemporary Educational psychology, 30, 1-22.

Murray, E. (1964). *Motivation and emotion.* New York : Prentice – Hall, cliffs, N. j.

Myers, D. (1989). *Psychology.* (2 ed). USA: Worth Publishers.

Noe, R. (1986). *Trainees attributes and attitudes: Neglected influences on training effectiveness.* Academy of Management Review, 11, 736 – 749.

Noe, R.,&Schmitt, N. (1986). *The influence of trainee attitudes on learning effectiveness*: Test of a model. Personal psychology, 39, 497 - 523.

O'Brien, T. & Delongis, A. (1996). *The interact ional Context of Problem - Solving- Emotion, and Relationships- Focused Coping: The Role of the Big Five Personality Factors.* Journal of Personality, 64, 786 – 801.

Ormrod, J. (1995). *Educational Psychology.* (1st ed). New Jersey, DC: Prentice – Hall. Inc.

Peterson, C. (1992). *Personality.* (2 ed). USA: Harcourt Brace Jovanovich.

Reeve, J. (2001). *Understanding motivation and emotion.* New York: Harcourt College Publishers.

Reiger,Robert C; Rees, Richard T.(1993). *Teachers and Their Motivation Values: Pre- Existing Personality or Environmental Traits ?*, Educational Research Quarterly, 16, 11-21.

Rosemarie, M.(2002). *The Relationships among problem solving performance, Gender, Confidence, and attributional style in Third –Grade Mathematics* Dissertation abstract international, 63, (3), p. 866.

Ross, S.,Rausch, M. & Canada, K. (2003). *Competition and Cooperation in the Five - Factor Model: Individual Differences in achievement orientation.* Journal of Psychology, 4, 323 - 337

Santrock, J. (2003). *Psychology.* (7th ed). Boston: McGraw - Hill.

Schunk, H. (1991). *Learning Theories: An Educational Perspective.* New York: Merrill.

Seifert, T. (2004). *Understanding Student Motivation.* Educational Research, 46, 140 - 149.

Slavin, R. (1994). *Educational Psychology: Theory and Practice.* (4th ed). Boston: Allyn and Bacon.

Sprinthall, N., Sprinthall, R. & Oja, S. (1994). *Educational Psychology.* New York : Mc Graw – Hill.

Travers, J. (1979). *Educational psychology.* New York: Harper & Row.

Travers, R. (1977). *Essential's of learning,* Macmillan, New York: Publishing Company.

Turner, J. (2003). *Proactive personality and the big five as predictors of motivation to learn. Unpublished doctoral dissertation.* Old Dominion University, USA.

Tyler, D. & Vasu, E. (1995). *Locus of Control, Self esteem, Achievement Motivation, and Problem Solving* Ability. Journal of Research on Computing in Education, 28, 23 - 98.

Valerie, B. (1998). *The Relationships Between Personality Traits of Selected New Jersey Public High School Educators and Successful Academic achievement of AT- Risk Student.* Dissertation abstract international, 59. (4), p. 1015.

Vermeer, Harriet J., Boekaerts, Monique, and Seegers, Gerard.(2000). *Motivational and Gender Differences: Sixth Grade Students* Mathematical problem solving Behavior. Journal of Educational psychology. 92, 300 – 313.

Wakefield, J. (1996). *Educational Psychology*. U.S.A: Houghton Mifflin. Company

Wan, C., Fan, C., Lin, G. & Jing, Q. (2001). *Comparison of personality Traits of only and Sibling School Children in Beijing*. Journal of Genetic Psychology, 4, 377 - 388.

Westen, D.(1999). *Psychology: Mind, Brain, & Culture* (2 ed.). New York,: John Wiley & Sons.

Whitmire, A.,J. (2001). *Effects of external reward and trait curiosity type on analogical insight and analytical problem solving*. abstract international, 61 (9), p. 5013.

Wickelgren, W. (1979). *Cognitive Psychology*. USA: Prentic - Hall.

Willard, J. (1994). *The Relationship of Problem Solving ability to Persistence, Withdrawal Behavior and to Academic Success at a private University*, Dissertation Abstracts International, 54, 32 - 91.

Woolfolk, A. (1990). *Educational Psychology*. New Jersey: Printice Hall.

ملحق رقم (1)
البرنامج التدريبي

الجلسة الأولى: **المدة الزمنية للجلسة (50) دقيقة**

تعتبر الجلسة الأولى افتتاحية بنائية تسهم في إفادة الأعضاء بأهداف البرنامج التدريبي ومحتواه، إضافة إلى تحديد مواعيد الجلسات المتعاقبة وواجبات الأعضاء في المجموعة، كما تتضمن تقديم عرض مختصر للاستراتيجيات المنوي استخدامها في البرنامج.

الأهداف الخاصة بالجلسة:

1- تحديد الهدف العام من البرنامج والمتمثل في تنمية دافعية التعلم لدى أعضاء المجموعة.

2- الاتفاق على منهجية العمل والمتمثلة باستخدام إستراتيجية العصف الذهني وإستراتيجية تحليل الوسائل والغايات.

3- الاتفاق على مكان ومواعيد اللقاءات مع التأكيد على ضرورة المواظبة والالتزام.

الأنشطة والإجراءات:

يقوم المدرب بتقديم نفسه للأعضاء، ويتيح المجال لحدوث التعارف فيما بينهم وبعدها يعطي فكرة عن البرنامج التدريبي بأنه يتكون من (13) جلسة تدريبية، الهدف منها هو تنمية دافعيتهم للتعلم، ثم يعرض الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج وهي إستراتيجية العصف الذهني وإستراتيجية تحليل الوسائل والغايات، ويبيّن لهم خطوات كل إستراتيجية وآلية العمل بها من خلال تقديم المبرر المنطقي لكل إستراتيجية ، حيث أن هناك مواقف تعليمية تتطلب إتباع قواعد أو خطوات منظمة تسهم في الوصول إلى حل للموقف الإشكالي كإستراتيجية تحليل الوسائل والغايات، بينما هناك مواقف تعليمية تتطلب من الفرد أفضل تخمين أو قد تتطلب طريقة حل تجريبية للموقف الإشكالي والتي يصعب فيها استخدام مجموعة منظمة من القواعد، أو تستخدم مع المشكلات سيئة التحديد كإستراتيجية العصف الذهني.

وبعد ذلك يدير المدرب نقاشا حول محتوى البرنامج والمصمم لتحديد السمات الانفعالية – السلوكية لدى الأعضاء والذي يشمل ستة أبعاد هي: قوة العلاقات مع الآخرين والاندماج مع الأسرة والوظائف المدرسية والقوة البين شخصية (التفاعلات الداخلية) والقوى العاطفية والقوة المهنية. ولكل بعد من هذه الأبعاد الستة الرئيسية عدداً من الأبعاد الفرعية والتي بدورها تشكل الأهداف الخاصة بكل جلسة من جلسات البرنامج التدريبي.

كما يبيّن المدرب للأعضاء بأن هناك العديد من السمات الانفعالية – السلوكية قد تقف وراء تدني دافعية الطلبة نحو التعلم، وإن تفعيل هذه السمات وتنميتها باستخدام إستراتيجيتي العصف الذهني وتحليل الوسائل والغايات سيسهم في تنمية دافعية الأعضاء نحو التعلم.

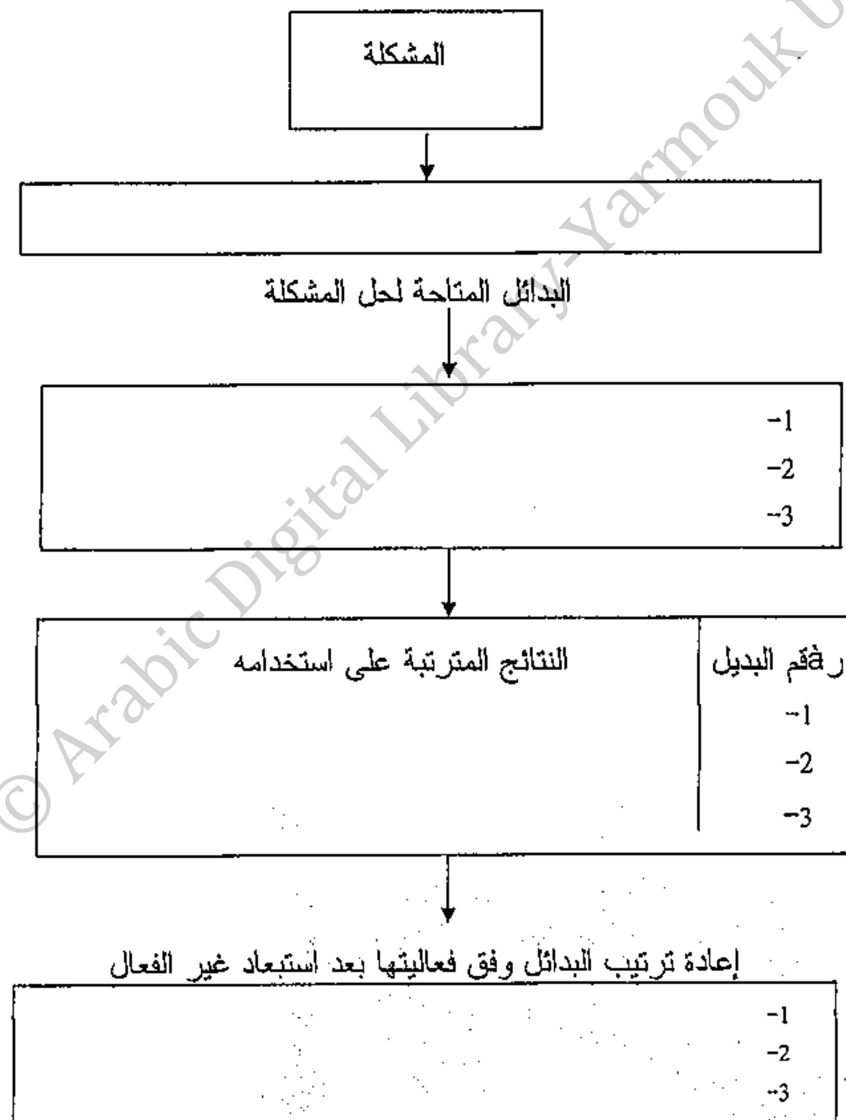
وبعد ذلك يقوم المدرب بمناقشة عوامل نجاح الجلسات التدريبية من خلال تقبل الأعضاء لما تتضمنه الجلسات ومشاركتهم وتركيزهم وإصغائهم والتزامهم للواجبات المقرّة فيها.

ثم يطلب المدرب من كل عضو أن يتحدث عن مشكلة تدني دافعيته للتعلم مع ذكر أسباب ذلك التدني من وجهة نظره هو، وبذلك يشجع الأعضاء على التحدث عن مشكلاتهم حيث يشعر كل مشارك أنه لا يعاني وحده من هذه المشكلة وخاصة أن المشاركين الآخرين لديهم نفس المستوى التعليمي ونفس المرحلة العمرية، بحيث يشعر كل مشارك أن مشكلته لا تستدعي السرية الفردية بل أن العمل في مجموعات والمناقشة الجماعية من الأعضاء وتقديم التغذية الراجعة من المدرب سيسهم في التقليل من حدة المشكلة.

وبعد ذلك يقدم المدرب نشاطاً للأعضاء يوضح خطوات السير وفق استراتيجيتي العصف الذهني وتحليل الوسائل والغايات تمهيدا للجلسات اللاحقة، حيث يطرح المدرب على

الأعضاء الموقف التالي ويخاطبهم بأننا سنلجأ إلى استخدام إستراتيجية العصف الذهني إزاء هذا الموقف على النحو الآتي:

<u>الموقف</u>: قرر مراد وهو طالب في الصف الأول ثانوي ترك مدرسته والانخراط في ميدان العمل، اقترحوا أكبر قدر من البدائل يتمكن من خلالها الأب من تغيير فكرة ابنه عن ترك المدرسة.



وبعد أن يدلي الأعضاء بالبدائل الممكنة لحل الموقف، يتحاور الأعضاء حول النتائج المترتبة على استخدام هذه البدائل وأي من هذه البدائل هو الأجدى نفعاً، حيث يقدم المدرب التغذية

الراجعة للأعضاء ويطلب منهم إعادة ترتيب البدائل حسب منطقيتها وأولويتها ومن ثم يثني على الأعضاء ويعززهم.

وهنا أيضا يتيح المدرب للأعضاء بعد الانتهاء من هذا النشاط المجال للناقش والمحاورة مع المدرب عن جدوى هذه الإستراتيجية وفعاليتها والإجابة عن استفساراتهم وتساؤلاتهم.

وبعد أن يتأكد المدرب من فهم الأعضاء لمبادئ هذه الإستراتيجية وخطواتها، يبيّن لهم فعالية الإستراتيجية الأخرى المستخدمة في البرنامج التدريبي وهي إستراتيجية تحليل الوسائل والغايات ويقدم لهم نشاطاً يبيّن خطوات السير في هذه الإستراتيجية على النحو الآتي:

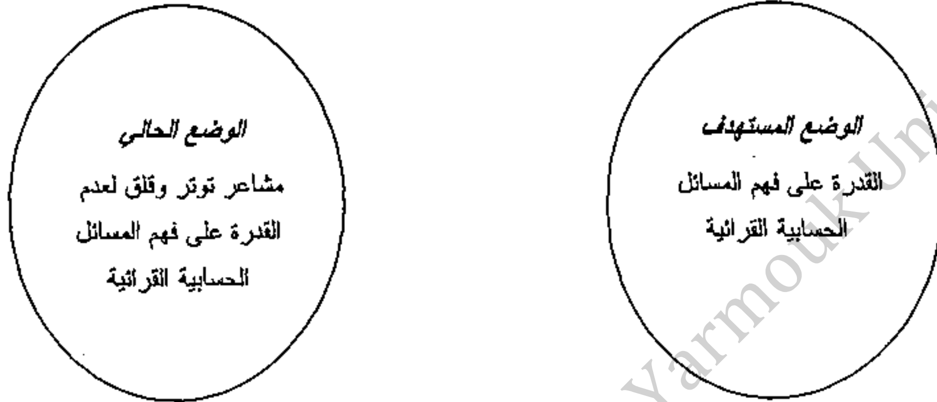
الموقف:

منذر طالب في الصف الأول ثانوي الأدبي ولديه مشاكل في فهم المسائل الحسابية القرائية بحيث يرى أن السؤال يتضمن معطيات كثيرة لا يستطيع فهم العلاقة الترابطية بينها، مما يجعله يشعر بالتوتر والقلق وغالبا لا يستطيع حل الأسئلة من هذا النوع:

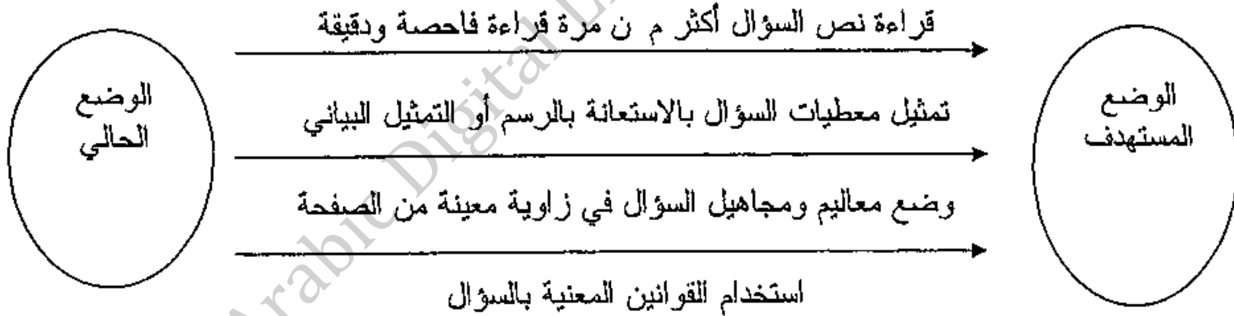
أ، ب، ج ثلاث مدن، تقع (أ) شمال (ب) وتبعد عنها (40) كم، وتقع (ج) باتجاه 40 درجة جنوب غرب المدينة (أ) وباتجاه 30 درجة شمال غرب المدينة (ب)، جد البعد بين المدينتين (أ) و(ج).

كيف يمكنكم مساعدة الطالب منذر في التعامل مع المسائل الحسابية القرائية؟..............

وهنا يبيّن المدرب للأعضاء أن إتباع خطوات منظمة في إستراتيجية تحليل الوســائل والغايات سيسهم في إيجاد حل للموقف الإشكالي، حيث يخاطب الأعضاء قائلاً: دعونا ألان يا أعزائي الطلبة تحديد الوضع الحالي والمستهدف للموقف الإشكالي والذي بدوره يمثل الخطوة الأولى في هذه الإستراتيجية .



والآن هل ميزتم الاختلاف بين الوضعين، دعونا نحدد الوسائل المتاحة لإزالة الاختلاف بين الوضع الحالي والمستهدف للموقف الإشكالي.



(الوسائل المتاحة لإزالة الاختلاف بين الوضع الحالي والمستهدف للموقف الإشكالي)

وهنا وبعد أن يتم قراءة السؤال قراءة فاحصة يتم وضع معاليم ومجاهيل الــسؤال فــي زاوية معينة من الصفحة.

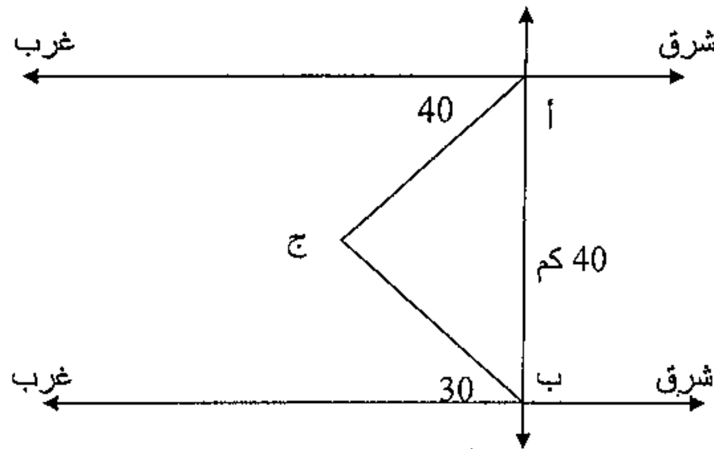
المعاليم: المجاهيل:

قياس الزاوية (أ) = 50 درجة. جد البعد بين المدينة (أ) و (ج).

قياس الزاوية (ب) = 60 درجة.

قياس الزاوية (ج) = 90 درجة.

ويمكن تمثيل السؤال بالرسم على النحو الآتي:



وبهذا يا **أعزائي الطلبة** تصبح صيغة السؤال واضحة بالنسبة للطالب منـذر ويمكنـه استخدام القانون المعني بالزوايا والأبعاد الذي قد درسه في مقرر الرياضيات (قانون الجيـب) لحل السؤال.

$$\frac{ب}{جا\ ب} = \frac{ج}{جا\ ج}$$

ب = 40 x جا 60 / 0.9397 = 36.86 كم، البعد بين المدينة أ، ج.

وبعد ذلك يتيح المدرب المجال للأعضاء للتناقش والتحاور حول فعالية كل من الإستراتيجيتين وآلية عمل كل منهما، ويجيب على استفسارات وتساؤلات الأعضاء ويقدم لهم تغذية راجعة ويثني عليهم ويعززهم، ثم يبيّن لهم بأن بعض الجلسات التي سيتضمنها البرنامج التدريبي قد تتطلب منا استخدام إستراتيجية العصف الذهني وبعضها الآخر قد يتطلب استخدام إستراتيجية تحليل الوسائل والغايات، وهذا لا يمنع استخدام الإستراتيجيتين معاً في مواجهة الموقف الإشكالي في بعض الجلسات أيضا.

واخيرا يلجأ المدرب إلى تقديم واجب بيتي للأعضاء قبل انتهاء الجلسة ويؤكد على ضرورة مواظبتهم على أداء الواجبات البيتية ليتم مناقشتها بشكل جماعي مع الأعضاء في الجلسة القادمة بحيث أن كل عضو يسهم في تقديم أفكار جديدة تفيد الأعضاء الآخرين، ومن ثم يحدد مكان وزمان الجلسة القادمة ويثني على الأعضاء ويشكرهم.

الواجب البيتي:

يتضمن الواجب البيتي عرض موقف إشكالي على الأعضاء والمطلوب منهم مواجهة هذا الموقف باستخدام إستراتيجيتي العصف الذهني وتحليل الوسائل والغايات في مواجهة الموقف، وفيما يلي نص الموقف:

استدعى المرشد التربوي الطالب أسامة، واخبره بملاحظات جميع المدرسين عنه، وكانت الملاحظات هي تقدير المدرسين لطبيعة المشاركة التي يبديها أسامة داخل الحصص الصفية فهو طالب حريص على إبداء الملاحظات القيّمة، ولكنهم مستاءون من عدم التزام أسامة بأداء الواجبات المدرسية المقّرة عليه في الوقت المحدد، المطلوب منكم أعزائي الطلبة أن:

1- تقترحوا أكبر قدر من البدائل باستخدام إستراتيجية العصف الذهني لمساعدة الطالب أسامة على أداء الواجبات المدرسية في الوقت المحدد.

2- أن تحددوا البديل الأكثر فعالية من البدائل السابقة، ومن ثم تحديد الوسائل المتاحة لتحقيق هذا البديل باستخدام إستراتيجية تحليل الوسائل والغايات لإزالة الاختلاف بين الوضع الحالي والمستهدف للموقف الإشكالي.

الجلسة الثانية المدة الزمنية للجلسة (50) دقيقة

الهدف العام: تقوية العلاقات مع الآخرين.

الأهداف الخاصة:

1- أن يعبر المتدرب عن غضبه بالشكل السليم.

2- أن يحافظ المتدرب على هدوئه في حال تعرض مشاعره للأذى.

3- أن يفكر في عواقب الفعل قبل أن يقرر القيام به.

الإستراتيجية المستخدمة: العصف الذهني.

بعد أن يتم مناقشة الواجب البيتي مع الأعضاء خلال مدة زمنية قدرها (سبع دقـــائق)، يقدم المدرب موقفا إشكاليا بهدف تحقيق أهداف الجلسة الحالية.

المهمة الأولى: إثارة المشكلة (المدة الزمنية: ثلاثُ دقائق).

يوزع المدرب على جميع أفراد المجموعة بطاقة تحتوي على نص المشكلة ويطلب من جميع الأفراد قراءتها قراءة فاحصة ودقيقة، وفيما يلي نص المشكلة:

(وعدك صديقك أسامة أن يحضر لك كتاب علم نفس الشخصية الذي طالما حلمت بأن تقرأه الساعة السادسة من مساء هذا اليوم بجانب مبنى حديقة الطيور، فاضطررت إلى الاعتذار من والديك اللذين ينويان اصطحابك معهما لحضور ندوة ثقافية عن أنفلونزا الطيـــور. وبعـــد انتظار دام ساعتين عن الموعد المحدد لم يحضر أسامة للقائك، فقررت العودة إلـــى منزلـــك والاتصال به هاتفيا لمعرفة سبب عدم حضوره، إلا أن أسامة لم يجب على ســـماعة الهـــاتف بالرغم من محاولاتك المتكررة للاتصال به. وفي اليوم التالي شاهدت صديقك أسامة في ساحة المدرسة وهو يتحدث مع مجموعة من طلاب صفك ويتبادل الضحك معهم، فقـــررت التوجـــه

نحو أسامة لمعرفة سبب تصرفه الذي أثار مشاعرا سلبية لديك، إلا أن جرس الطابور الصباحي قد قرع وطلب المعلم منكم الاصطفاف استعداداً للدخول إلى الحصص الصفية، فقررت حسم الموقف أثناء الفسحة المدرسية).

المهمة الثانية: تسجيل الإجابات (**المدة الزمنية: خمسُ دقائق**).

يطرح المدرب السؤال التالي، ويطلب من كل فرد من أفراد المجموعة كتابة إجابته على ورقة جانبية، ويذكر الأفراد أن جميع الإجابات مقبولة ولن يتم إصدار أي أحكام حول الإجابات المبدئية، وفيما يلي نص السؤال:

بماذا تفسر تصرف أسامة بعدم الحضور للقائك وتسليمك الكتاب ؟

بعد أن يقرأ كل فرد من أفراد المجموعة البطاقة التي تتضمن نص المشكلة يعلن الاستنتاج الذي توصل إليه بعدم حضور أسامة.

ثم يطلب المدرب من كل فرد من أفراد المجموعة أن يفرّغ الانفعالات التي قد تعتريه إزاء العبارات التالية:

العبارة	يشعرني بـ
عدم حضور أسامة في الموعد المحدد	
عدم ردّ أسامة على اتصالاتي الهاتفية المتكررة	
رؤية أسامة مع طلاب صفي وهم يتبادلون الضحك	
قرع جرس الطابور الصباحي قبل أن أتمكن من حسم الموقف	

ثم بعد ذلك يطرح المدرب أسئلة على الأعضاء، ويؤكد على ضرورة إجابة جميع أفراد المجموعة عليها بمدة زمنية قدرها خمس دقائق، وفيما يلي نص هذه الأسئلة:

السؤال: اختر من النص الذي قد قمت بتوزيعه العبارة التي يبدو أن لها أكبر قدر من التأثير الانفعالي عليك..

السؤال التالي: كيف سيكون تصرفك إزاء هذا الانفعال الذي قد تولد لديك ؟..............

....

وبعد ذلك يلجأ المدرب إلى تقسيم الأفراد إلى مجموعتين بناءً على ردود الفعل الانفعالية الصادرة عنهم وبناءً على اكبر قدر من التشابه في الإجابات على النحو التالي:

1- مجموعة ذات ردود فعل انفعالية سلبية عالية.

2- مجموعة ذات ردود فعل انفعالية سلبية منخفضة.

وهنا يحث المدرب ممثل كل مجموعة بعد أن يتشاور مع مجموعته بإعادة صياغة موقف المشكلة بما يتلاءم مع ردود الفعل الانفعالية التي قد تشكلت لديهم، وكتابة الدليل الذي يدعم موقفهم، ومن ثم عرض النتائج المتوقعة إزاء موقفهم، كما هو مبيّن في الجدول التالي:

(المدة الزمنية: عشرة دقائق).

	إعادة صياغة موقف المشكلة بما يتلاءم مع الانفعال الذي قد تولد لديكم.	الدليل الذي يدعم موقفكم.	النتائج المتوقعة إزاء موقفكم.
أ – مجموعة ذات ردود فعل انفعالية سلبية عالية. ب – مجموعة ذات ردود فعل انفعالية سلبية منخفضة.			

وبعد ذلك يطرح المدرب السؤال التالي على أعضاء المجموعتين: (المدة الزمنية: خمسُ دقائق).

السؤال: لو لم تتولد لديكم مثل تلك الردود الانفعالية السلبية، فهل ستكون لديكم طرق أخرى لتفسير الموقف، عبروا عن ذلك من وجهة نظركم ؟...................................

والآن يتوجه المدرب إلى أفراد المجموعتين ويدعوهم إلى مقارنة انفعالاتهم السلبية السابقة بالجديدة المتوازنة، وأي منها أكثر منطقية ؟...........

ومن ثم يطرح المدرب السؤال التالي بهدف تحديد الكلمات المفتاحية التي تسير نحو تحقيق الأهداف، وفيما يلي نص السؤال: (المدة الزمنية: سبعُ دقائق).

السؤال: هل هناك أفكار رئيسية يمكنكم التوصل إليها غير تلك الظاهرة في نص المشكلة ؟..................................

المهمة الثالثة: إعادة ترتيب الأجوبة وفق أولويتها ومنطقيتها (المدة الزمنية: خمسُ دقائق)

يطلب المدرب من أفراد المجموعتين إعادة ترتيب الأفكار التي قاموا بطرحها مسبقا وفق أولويتها ومنطقيتها بالترتيب والتسلسل، وبعد ذلك يثني المدرب على أفراد المجموعة ويقدم لهم تغذية راجعة، ويلجأ إلى كتابة أجوبتهم وأفكارهم على السبورة كنوع من التعزيز لهم.

وبعد ذلك يطلب المدرب من أفراد المجموعات واجبا بيتيا، عليهم إحضاره في الجلسة القادمة.

الواجب البيتي: (المدة الزمنية: ثلاثُ دقائق)

ألان يا أعزائي الطلبة أريد من كل واحد منكم أن يعبر بالكتابة عن موقف سابق استثار مشاعرا سلبية لديه وكيف تعامل معه في السابق ؟ وكيف وجب عليه التعامل معه ؟ وأن يحضر هذا الموقف معه في الجلسة اللاحقة لكي نقوم بمناقشته معا.

الجلسة الثالثة **المدة الزمنية: (50) دقيقة**

الهدف العام: تقوية العلاقات مع الآخرين.

الأهداف الخاصة:

1- أن يتحمل المتدرب مسؤولية أعماله.

2- أن يعترف المتدرب بالخطأ الذي يصدر عنه.

3- أن يعتذر المتدرب عن الخطأ الذي يرتكبه.

الإستراتيجية المستخدمة: العصف الذهني.

يرحب المرشد بالأعضاء ويناقش معهم الواجب البيتي خلال مدة زمنية قدرها (سبعُ دقائق)، بعدها يسعى المدرب إلى تحقيق أهداف الجلسة الحالية من خلال الموقف الإشكالي التالي:

المهمة الأولى: إثارة المشكلة (المدة الزمنية: ثلاثُ دقائق)

يوزع المدرب على أفراد المجموعات بطاقة تحتوي على النص التالي:

(جاء موعد امتحان الرياضيات والذي يعد من أصعب المواد التي تدرسها، وقام المعلم بتوزيع الطلبة على مقاعد فردية لكي لا يتمكن أحد من الغش في الامتحان ولم يبق لك مقعدٌ فاضطر المعلم لأن يجلسك على طاولته، وبدأ بتوزيع الأوراق وبقي الملف الذي يحتوي بداخله على ورقة الإجابة النموذجية على الطاولة التي كنت تجلس عليها، وحينما قرأت الأسئلة لم تتمكن من الإجابة إلا عن سؤالين فقط من أسئلة الامتحان الخمسة، فأتيحت لك الفرصة لفتح الملف والاطلاع على الإجابة النموذجية بعد أن انشغل المعلم بالإجابة عن بعض استفسارات الطلبة. وبعد أن تم تصحيح أوراق الامتحان كنت أنت الطالب الوحيد الذي حصل على علامة كاملة، بينما كان مستوى علامات طلاب صفك يتراوح بين المتوسط ودون المتوسط لصعوبة

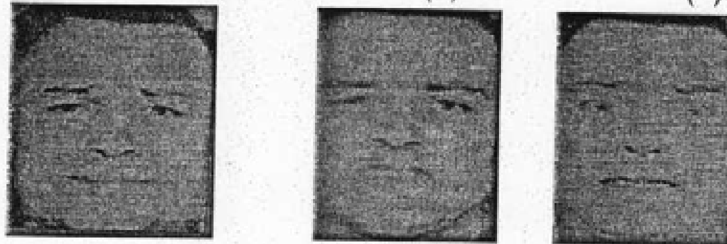
أسئلة الامتحان، فأثنى المعلم على جهودك القيّمة في الدراسة. وبعد يومين قرر المعلم إعادة الامتحان للطلبة اللذين حصلوا على علامة متدنية بهدف رفع مستوى العلامات الصفية، فتوجه إليك الطلبة المعنيين بالأمر لكي تساعدهم في دراسة المادة، فحاولت الاعتذار إلا انه لم يجد نفعاً إزاء محاولات زملائك وإصرارهم على أن تقدم لهم مثل هذه الخدمة من منطلق الصداقة والزمالة، وأخبروا المعلم بأنك ستساعدهم بالدراسة فأثنى المعلم عليك مرة أخرى لتعاونك مع زملائك. سبّب هذا الموقف لك إحراجا كبيرا فأنت غير قادر على أداء مثل هذه الخدمة لزملائك كما أن الامتناع عن تقديمها سيفقدك احترام وتقدير زملائك لك وستخسر العديد من الصداقات التي تواظب وتحرص دوماً على تكوينها، ومثل هذا النبأ بقرار عدم المساعدة مؤكد انه سيزعج معلمك.

المهمة الثانية: تسجيل الإجابات **(المدة الزمنية: خمسُ دقائق).**

الآن بعد قراءتكم للنص قراءة دقيقة، أي من هذه الصور المشار لها في الشكل (1) تقدم أفضل تعبير عن انفعالك الحالي تجاه موقف المشكلة ؟



مندهش(1)　　غاضب (2)　　حزين (3)　　سعيد (4)



خائف (5)　　مشمئز (6)　　حزين وسعيد في نفس الوقت (7)

شكل (5)

التعابير الانفعالية المتعارف عليها عالميا (Buskist، et al، 2004).

يجيب كل فرد من أفراد المجموعة أن الصورة رقم ( ) هي التي تقدم أفضل تعبير عن انفعالي تجاه موقف المشكلة، لأن...

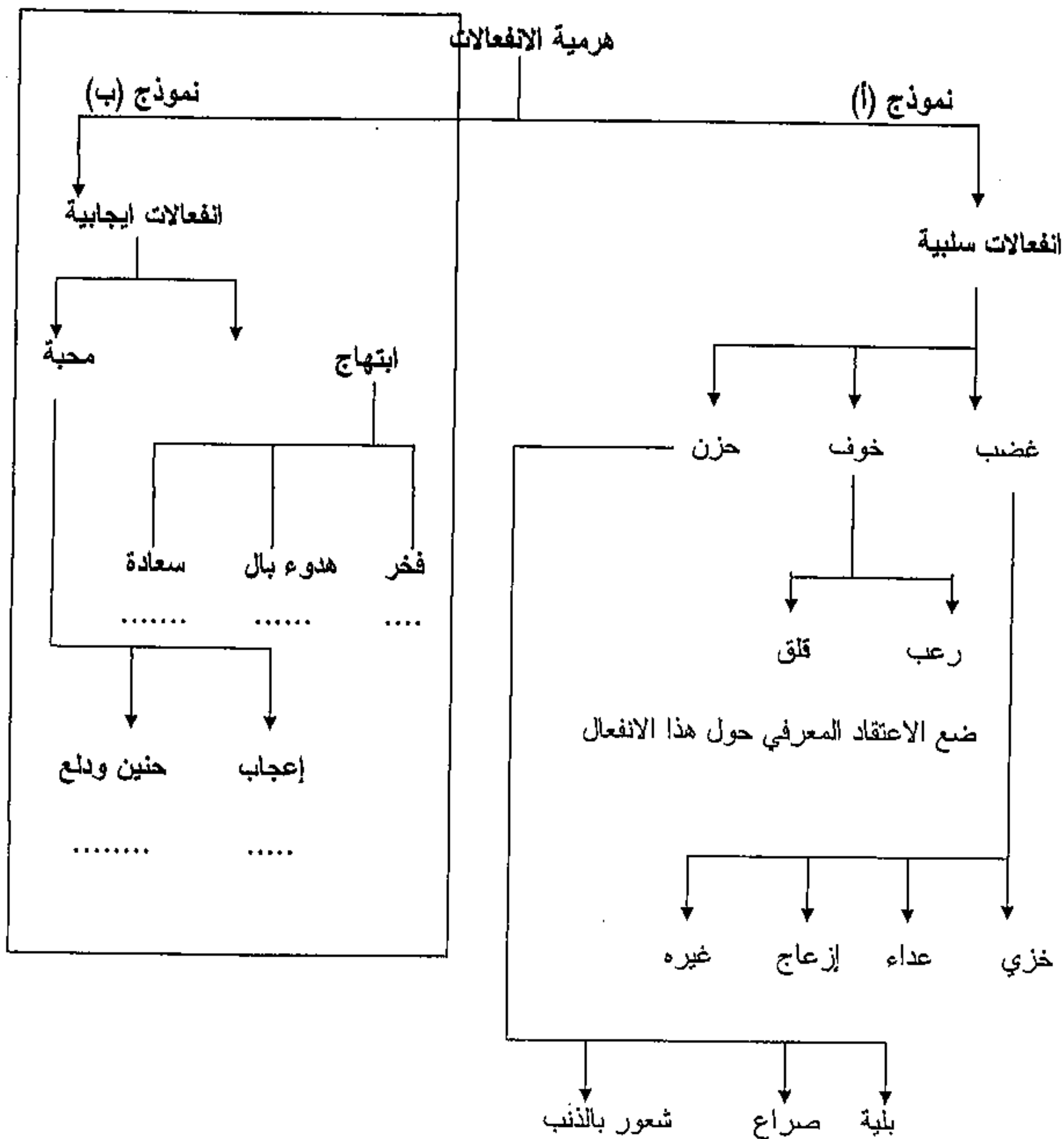
وبعد ذلك يطرح المدرب السؤال التالي على الأعضاء ليتمكن من تصنيفهم إلى مجموعتين بهدف مساعدتهم على تحديد الكلمات المفتاحية التي تساعدهم على تحقيق أهداف الجلسة.

السؤال: من منكم يرى أن الغش هو سلوك خاطئ وذو نتائج سلبية، ومن منكم يرى أنه وسيلة للتعاون ويحقق نتائج إيجابية ؟...

وهكذا يصنف المدرب الأعضاء إلى مجموعتين بناءً على إجاباتهم، ثم يحدد مهمة كل مجموعة على النحو الآتي:

1- المجموعة التي ترى أن الغش هو سلوك خاطئ عليها كتابة اعتقاداتها المعرفية تجاه موقف المشكلة المعروض بالنص السابق أسفل كل انفعال يحتويه النموذج (أ) من مخطط هرمية الانفعالات الإيجابية والسلبية لفشر(Fisher) وزملائه المشار لهم في(Westen، 1999) والموجود في الشكل (6).

2- المجموعة التي تبرر الغش بأنه وسيلة للتعاون، عليها كتابة اعتقاداتها المعرفية أسفل كل انفعال يحتويه النموذج (ب) من مخطط هرمية الانفعالات الإيجابية والسلبية لفشر (Fisher) وزملائه في الشكل (6). (المدة الزمنية: عشر دقائق).



الشكل رقم (6)
مخطط هرمية الانفعالات لفشر (Fischer) وزملاءه

وهنا يطرح المدرب الأسئلة التالية على أفراد المجموعتين ؟

المجموعة التي تبرر الغش بأنه وسيلة للتعاون (المدة الزمنية: سبعُ دقائق).

يسأل المدرب: ما مدى تأثير الغش على أسلوب تعلمك، مدى تنظيمك للمعرفة، أسلوب تعاملك مع البدائل، تفضيلاتك المعرفية، وسماتك الشخصية ؟.............................

.... **ماذا تستنتجون ؟**..

والآن حاولوا أن تختاروا اتجاها نحو القراءة مثلا... ما تأثير هذا الاتجاه على السابقة الذكر ؟ ....

المجموعة التي ترى أن الغش سلوك خاطئ.

يسأل المدرب: من وجهة نظركم ما هي الظروف المؤدية (المهيأة) للغش في الامتحان؟

....

وبعد ذلك يطلب المدرب من أفراد المجموعتين العودة إلى نص المشكلة مرة أخرى واستخراج العبارات ذات التأثير الانفعالي السلبي والإيجابي عليهم ومن ثم اقتراح بدائل لمواجهة التأثير الانفعالي السلبي وبدائل لتحقيق التأثير الانفعالي الإيجابي، ومن ثم عليهم استخراج الأفكار الرئيسية(**غير الظاهرة في نص المشكلة**) ذات التأثير الانفعالي السلبي عليهم مع اقتراح بدائل لمواجهتها بهدف السير نحو تحقيق أهداف الجلسة، مع ضرورة تذكير الأفراد بأن البدائل الأكثر تعني الأفضل، وهنا يخاطب المدرب الأعضاء بأن الجدول التالي يسهل عليهم أداء هذه المهمة. (المدة الزمنية: عشر دقائق).

العبارات ذات التأثير الانفعالي السلبي (الظاهرة في نص المشكلة)	الأفكار غير الظاهرة في نص المشكلة وذات التأثير الانفعالي السلبي	بدائل لمواجهتها	العبارات ذات التأثير الانفعالي الإيجابي والظاهرة في نص المشكلة	بدائل لتحقيقها

المهمة الثالثة: إعادة ترتيب الأجوبة

بعد أن يثني المدرب على جهود أفراد المجموعة في الإجابة، يطلب منهم اختيار البدائل الأنسب والأكثر منطقية وترتيبها حسب أولويتها واستبعاد الإجابات غير الأصيلة. (المدة الزمنية: خمسُ دقائق).

وبعد أن يقدم **المدرب التغذية الراجعة** ينتج أفراد المجموعات قائمة ذات بدائل منطقية مرتبة حسب أولويتها لمواجهة المشكلة وازالتها.

وهنا يثني المدرب على جهود وإنجازات الأفراد المبذولة بتقديم نوع معين من التعزيز المرغوب لديهم، ثم يحدد لهم واجباً بيتيا عليهم إحضاره في الجلسة القادمة على النحو التالي:

الواجب البيتي (المدة الزمنية: ثلاثُ دقائق).

والآن أعزائي الطلبة من منكم قد تعرض أو قرأ أو سمع أو.... عن شخص واجه حدثا استدعى فيه الغش في الامتحان ؟ ماذا ترتب على ذلك ؟ كيف تصرف ؟ ماذا وجب عليه أن يفعل ؟ ما هي المقترحات أو البدائل التي توصي بها ؟ اكتب على ورقة جانبية مجريات الحدث وأحضره معك في الجلسة القادمة لكي نقوم بمناقشته معاً.

الجلسة الرابعة **المدة الزمنية للجلسة (50) دقيقة**

الهدف العام: تقوية العلاقات مع الآخرين.

الأهداف الخاصة بالجلسة:

1- أن يتقبل المتدرب النقد.

2- أن يتقبل المتدرب صيغة لا.

3- أن يتقبل المتدرب الخسارة بروح رياضية.

الإستراتيجية المستخدمة بالجلسة: العصف الذهني.

بعد أن تتم مناقشة الواجب البيتي مع أعضاء المجموعة خلال مدة زمنية قدرها(سبعُ دقائق)، **يسعى المدرب** إلى تحقيق أهداف الجلسة الحالية من خلال طرح الموقف التالي على أعضاء المجموعة على النحو الآتي: (المدة الزمنية: ثلاثُ دقائق).

<u>الموقف</u>: حدد المعلم لكل طالب في الصف وحدة دراسية يقوم بعمل ملخصات لها ومن ثم عرضها وشرحها أمام الطلاب في الصف، إلا أن سامي أثناء اصطفافه في الطابور الصباحي تذكر أنه قد نسي الملخصات في المنزل واليوم هو ميعاد إلقائها أمام الطلاب الحصة الخامسة، فحاول سامي تبرير موقفه وتأجيل عرض الملخص ليوم غدٍ، إلا أن المعلم قد رفض ذلك ووجه له عبارات نقد وبعض الجمل التي تتضمن الحصول على علامة (صفر) إن لم يقم بعرض ملخصه اليوم، استاء سامي من موقف المعلم الصارم فقام بمحاولة أخرى فحواها الاستئذان من مدير المدرسة في العودة إلى المنزل أثناء حصة الرياضة وإحضار الملخص، إلا أن المحاولة الثانية لم تجد نفعاً، فحزن سامي وانتابته مشاعر الاستياء والتوتر فهو في المرة الأولى لم يحرص على أداء واجبه في الوقت المحدد، اقترح طرقاً لمساعدة الطالب سامي مع العلم أنه لا يملك هاتفاً منزلياً ؟.

يحاول المدرب إفادة أعضاء المجموعة لتسهيل عملية إيجاد البدائل من خلال استخدام أسلوب (**5555**) وهو من أساليب العصف الذهني يشترط فيه أن يكون عدد المجموعات (5)، وعدد أفراد المجموعة الواحدة هو(5)، والوقت المحدد هو(5)، كما أن عدد الأفكار المطلوبة هي (5)، ويهدف هذا الأسلوب إلى إيجاد حل أصيل للمشكلة. ولإدارة هذا الأسلوب، يحرص المدرب على تجنب مقاطعة الأعضاء المشاركين أثناء عملية العصف الذهني، وعدم التعليق وقبول النتائج كما هي مع عدم الحكم المسبق على الأفكار الواردة ومن ثم تثبيت النتاجات، وإزالة الأفكار المتكررة وتثبيت الأفكار النهائية ومناقشتها، لذا يصمم المدرب جدولاً لكل مجموعة على النحو الآتي (حسنين، 2000): -

رقم المجموعة: (   )

المشكلة:.....................

الوقت(5) دقائق.

الأفكار المطلوبة / أسماء أعضاء المجموعة	فكرة 1	فكرة2	فكرة3	فكرة4	فكرة5
أسامة					
احمد					
سعيد					
منى					
خلود					

وبعد أن يتم مناقشة الأفكار يتم حصر إجابات المجموعات الخمسة، ويتم إزالة الأفكار المتكررة، ومن ثم تثبيت الإجابات الباقية بعد استبعاد غير المجدي منها وترتيبها حسب

أولويتها ومنطقيتها من خلال المناقشة الجماعية مع أعضاء المجموعة وتقديم التغذية الراجعة لهم وتعزيزهم على ما قد وصولوا إليه من بدائل ونتاجات. (المدة الزمنية: خمسُ دقائق).

وبعد ذلك يدير المدرب الجلسة نحو تحقيق أهدافها من خلال طرح الأسئلة التالية:

ما رأيكم بتصرف المعلم ومدير المدرسة ؟ (المدة الزمنية: ثلاثُ دقائق).

....

بعد ذلك يقسم المدرب الأعضاء إلى مجموعتين ويطلب من المجموعة الأولى أن تقدم تفسيرا إيجابيا لتصرف كل من المعلم ومدير المدرسة، والمجموعة الثانية عليها أن تقدم تفسيراً سلبياً لتصرف المعلم ومدير المدرسة بحق الطالب سامي.(المدة الزمنية: خمسُ دقائق).

وبعد ذلك يطلب المدرب من أعضاء المجموعة الأولى التي قد قدمت تفسيرا إيجابيا إعادة صياغة موقف المشكلة الأصلي بحيث يتضمن في ثناياه بعضاً من التفسيرات الإيجابية التي قد قاموا بذكرها سابقا، **ثم يحث المدرب** أعضاء المجموعة الثانية على إعادة صياغة موقف المشكلة بحيث يتضمن في ثناياه بعضاً من التفسيرات السلبية التي قاموا بذكرها سابقا. (المدة الزمنية: سبعُ دقائق).

وبعد أن تتم مناقشة ما قدمته المجموعة الأولى والثانية من آراء وبدائل يطرح المدرب السؤال التالي على أعضاء المجموعتين: (المدة الزمنية: ثلاثُ دقائق).

السؤال: من وجهة نظركم أي من السياقين السابقين يعد أكثر واقعية ومنطقية ؟ ولماذا؟

....

وبعد ذلك يخاطب المدرب الأعضاء، أعزائي اشتمل نص المشكلة على بعض العبارات التي شكلت انفعالات سلبية للطالب سامي، فنسيان الملخص وإجابات المعلم والمدير قد ولّد لدى سامي شعورا بالاستياء والحزن، افترضوا أنكم مكان الطالب سامي هل هناك طرق أخرى

بديلة تنظرون من خلالها إلى الموقف دون أن يتشكل لديكم مثل تلك الانفعالات السلبية، المثال الذي سأعرضه عليكم الآن سيجعلكم تفهمون المطلوب بشكل أدق، والمثال هو:

مثال: هناك طرق بديلة للنظر إلى العطلات المدرسية.(المدة الزمنية: دقيقتين).

1- تخفيض تكاليف التعليم.

2- السماح للطلبة بممارسة أنشطة أخرى.

3- إعطاء الطلبة فترة راحة.

4- إعطاء المعلمين فترة راحة.

بعد أن تم توضيح الفكرة لكم قدموا وجهة نظركم ألان حول الطرق البديلة الأخرى للنظر موقف المشكلة الأصلي دون أن تتولد لديكم مثل تلك الانفعالات السلبية التي تشكلت لدى الطالب سامي.................................. (المدة الزمنية: سبعُ دقائق).

وبعد أن يستمع المدرب إلى إجابات الأعضاء يقترح جدولا يمكن الأعضاء من عمل ملخص للموقف السابق بالأفكار والإجابات المقترحة والأصيلة التي قد قاموا بطرحها مسبقاً على النحو الآتي:

النتائج الفورية للموقف	النتائج المتوسطة المدى للموقف	النتائج البعيدة المدى للموقف

وبعد ذلك يقدم المدرب تغذية راجعة ويثني على جهود الطلاب ويحدد لهم واجبا بيتياً على النحو الآتي:

الواجب البيتي: (المدة الزمنية: ثلاثُ دقائق).

يتضمن هذا الواجب موقفا عليكم تقديم وجهة نظركم حوله واقتراح بدائل تسهم في إيجاد حل للموقف من خلال اتباعكم لأسلوب أو أكثر مما ورد معنا في جلسة اليوم.

الموقف: رفض الأب السماح لابنه من الذهاب في نزهة مع أصدقائه إلى البحر الميت رفضاً مطلقاً، لان الأب حريص على سلامة ابنه من مخاطر الطرق، في حين أن الابن قد اتفق مع زملائه على إنشاء هذه الرحلة مسبقا وقد واجه هذا الابن عقبات كثيرة في إقناع زملائه بالرحلة وتنسيق وقت يجمعهم دون حجج أو التزامات، كيف يمكن لهذا الابن إرضاء والده وزملائه الذين قد أعدوا لوازم الرحلة ومشترياتها وقطعوا تذاكر حافلة الرحلة ؟.

الجلسة الخامسة **المدة الزمنية للجلسة (50) دقيقة**

الهدف العام: تفعيل دور الاندماج مع الأسرة.

الأهداف الخاصة بالجلسة:

- أن يتواصل المتدرب مع والديه وأخوته بشكل حسن.

- أن يبدي المتدرب إيجابية في الامتثال لقوانين المنزل والمشاركة في النشاطات المختلفة

الإستراتيجية المستخدمة في الجلسة: إستراتيجية العصف الذهني.

بعد أن يتم مناقشة الواجب البيتي خلال مدة زمنية قدرها (سبعُ دقائق)، بعدها يسعى المدرب إلى تحقيق أهداف الجلسة الحالية، من خلال طرح الموقف الإشكالي التالي على الأعضاء والطلب منهم بتقديم أكبر قدر من البدائل التي تسهم في مواجهة الموقف وتحقيق أهداف الجلسة.(المدة الزمنية: خمسُ دقائق).

<u>الموقف</u>: يقول محمود أنا لا أنكر أن والداي يحرصان على تلبية احتياجاتي المنزلية والأكاديمية، ولكنني أرى أن لديّ اتجاهات فكرية مختلفة إلى حد ما عن ما لدى والداي واخوتي، أنا لا أرغب في إغضاب والداي ولكنني أرى بأن الخضوع لقوانينهم سيمنعني من تحقيق أهدافي وسيشعرني بالفشل، لذا يجب على والداي أن يكونوا قادرين على تحديد وقبول توجهاتي الشخصية الخاصة بي، فأنا لم أعد أحاول العمل على إرضاء رغبات وتوجهات والداي بالدرجة الأولى كما كنت أفعل سابقاً، لأنني عوّدت نفسي على عمل أشياء دون انتظار للآخرين أن يقترحوا عليّ ما أعمله، فأنا أنفّذ الأفكار التي أؤمن بها، لا أدري كيف يحسن اخوتي التعامل مع قائمة المطالب الوالدية الطويلة الأمد، فأنا لم أعد قادراً على أن اسمع الكثير من الكلمات والنصائح الوالدية فهي بالنسبة لي ليست أكثر من مجرد شعارات تعيق القدرة على

التفكير وتستنزف الكثير من الطاقات والقدرات وهذا فعلياً يشعرني بالإحباط الدائم والقلق والانهزامية خاصة أمام انقيادي لتعليماتهم بضرورة المواظبة على مشاركتهم بالنشاطات الاجتماعية والدينية التي يؤدونها. أنا أصر على موقفي هذا بالرغم من قيام والديّ بتقديم شكوى للمرشد التربوي في المدرسة بطبيعة تصرفاتي، وغداً هو موعد لقائي مع المرشد والذي حتماً لن يتمكن من تغيير موقفي.

اصنع صورة ذهنية في مخيلتك للشخصية التي يرغب محمود في أن يكون عليها ثم اعمل على تفريغها بالكتابة أو الرسم على الورقة التي أمامك ؟.............................

باعتقادكم ما الذي سيحدث إذا أصرّ محمود على موقفه ؟.........................

اصنع صورة ذهنية في مخيلتك لقائمة المطالب الوالدية التي يقرها الوالدان على محمود، ثم اعمل على تفريغها في الجدول التالي:(المدة الزمنية: خمسُ دقائق).

الرقم	قائمة المطالب الوالدية
-1	
-2	
-3	
-4	
-5	
-6	

يتم تفريغ هذه القائمة على ورق جدران أبيض كبير الحجم من كل عضو من أعضاء المجموعة بعد أن يتم حذف المكرر منها.**(المدة الزمنية: ثلاثُ دقائق).**

وبعد ذلك يسأل المدرب أعضاء المجموعة ككل أي مما ذكرتم تعتقدون بأنه غير منطقي، حيث يطلب من كل عضو بشكل فردي أن يضع على ورقة جانبية ما يلي:(المدة الزمنية: خمسُ دقائق).

الرقم	قائمة المطالب الوالدية	منطقي	غير منطقي
1-			
2-			
3-			
4-			

وهكذا يتم تفريغ إجابات أعضاء المجموعة مع مراعاة التصنيف الذين قاموا بذكره في السابق.

ويهدف المدرب من ذلك إلى جعل غير المنطقي منطقي من خلال استخدام **أسلوب خارطة التفكير** وهو إحدى أساليب العصف الذهني(عبد الحميد واخرون، 2005). وفكرة هذا الأسلوب تقوم على القواعد التالية:-

- البدء بكتابة العنوان في منتصف الصفحة أو السبورة وليس في السطر الأول وهذا العنوان هو مركز البدء ومركز التفكير.

- ثم نكتب حول هذا المركز كل الأفكار التي تخطر على بالنا وبالإمكان عصفها واستمطارها حول الموضوع.

- لا نكتب عبارات مطولة، بل نستخدم لغة الكلمة المعبرة عن جملة أو فكرة.

- نقوم بعد ذلك بتوصيل وربط هذه الكلمات بالمركز.

وبعد أن يتأكد المدرب من فهم الأعضاء لفكرة هذا الأسلوب، يطلب منهم وضع قائمة المطالب الوالدية غير المنطقية في منتصف الصفحة ليبدأ منها التفرعات وهذه التفرعات هي عبارة عن بدائل أو حلول بديلة لجعل غير المنطقي، منطقي. ومن كل بديل يتفرع أيضاً مجموعة من البدائل الأخرى، لنصل في النهاية إلى خارطة التفكير بعد توصيل هذه التفرعات

التي هي عبارة عن حلول مقترحة من أعضاء المجموعة ككل تهدف إلى التعامل الحسن والسليم مع قائمة المطالب الوالدية على النحو المبيّن في الشكل رقم (3). (المدة الزمنية: عشر دقائق).

الشكل (7)

أسلوب خارطة التفكير

وبعد ذلك تجري مناقشة جماعية حول ما توصل إليه الأعضاء ويتم تقديم التغذية الراجعة والثناء على جهود الأعضاء وتعزيزهم من قبل المدرب.(المدة الزمنية: دقيقتان).

وبعد ذلك يطلب المدرب من الأعضاء توظيف هذه البدائل المقترحة في أسبوع مثالي يتمكن من خلالها محمود من تحسين علاقته مع والديه وتغيير فكرتهم عنه حول عدم التواصل

السليم معهم وعدم مشاركتهم في النشاطات الاجتماعية والدينية على النحو الآتي:(المدة الزمنية: عشر دقائق).

- يقسم المدرب الأعضاء إلى مجموعات بحسب كمية البدائل المقترحة، ثلاث أو أربع مجموعات على سبيل المثال.
- كل مجموعة تعمل بشكل مستقل عن الأخرى من خلال الأخذ بعين الاعتبار ما يلي:-

*الأهداف التي يسعى محمود إلى تحقيقها، وكيفية تحقيقها (البدائل الملائمة لها).

*التعليمات الوالدية التي يرغب الوالدان من محمود أن يؤديها، وكيفية تحقيقها (البدائل الملائمة لها).

الوقت / أيام الأسبوع													
الأحد													
الاثنين													
الثلاثاء													
الأربعاء													
الخميس													
الجمعة													

وهكذا تقدم كل مجموعة ما توصلت إليه وتجري مناقشة جماعية بين الأعضاء يحاولون من خلالها إيجاد أكثر من فكرة أو طريقة يستطيع من خلالها محمود تحقيق أهدافه بالإضافة إلى عدم إغضاب والديه وحسن التواصل السليم معهم.

وبعد ذلك يطلب المدرب من أعضاء المجموعة مقارنة النتائج المتوقعة الحدوث في حال إصرار محمود على موقفه السابق وفي حال أخذه بالبدائل المقترحة من قبل أعضاء المجموعة، وأيٌ من هذه النتائج يحقق فوائداً إيجابية.

وبعد ذلك يعزز المدرب أعضاء المجموعة ويقدم لهم واجبا بيتيا.

الواجب البيتي:(المدة الزمنية: ثلاثُ دقائق).

أريد من كل واحداً منكم أن يحضّر قائمة بالمطالب الوالدية على الـصعيد الاجتمــاعي والأكاديمي والشخصي، ومن ثم يقترح بدائل ملائمة لتنفيذها ويحضرها معه في الجلسة القادمة لكي نقوم بمناقشتها معا.

الجلسة السادسة **المدة الزمنية للجلسة (50) دقيقة**

الهدف العام: تفعيل دور الاندماج مع الأسرة.

الأهداف الخاصة بالجلسة:

- أن يبدي المتدرب طبعاً لطيفاً تجاه والديه وأخوته أثناء تحدثه وإصغائه لهم.

- أن يبادر المتدرب بمساعدة والديه واخوته في عمل الأشياء والمهمات.

الإستراتيجية المستخدمة في الجلسة: إستراتيجية العصف الذهني.

بعد أن تتم مناقشة الواجب البيتي مع الأعضاء خلال مدة زمنية قدرها (سبعُ دقائق)، يبيّن المدرب للأعضاء أنه سيتم طرح عدة مواقف إشكالية في هذه الجلسة، وسيتم التعامل معها وفق نموذج مناقشة الفكرة الهادف إلى التوصل إلى حل أصيل ومناسب للمشكلة، على النحو الآتي (كنعان وحسين، 2004):- (المدة الزمنية: عشر دقائق).

نقاط إيجابية	*نقاط سلبية*	نقاط مثير للانتباه تسهم في حل للمشكلة

وبعدها يقدم المدرب مثالاً توضيحياً يبيّن فيه للأعضاء كيفية تطبيق النموذج المقدم أعلاه للتعامل مع الموقف الإشكالي التالي:

<u>مثال</u>: كلفك المدير بإنشاء خطة لتحسين مستوى الإنتاج في الشركة التي تعمل بها دون اللجوء إلى استخدام المصروفات المالية للشركة، وكانت خطتك هي زيادة عدد ساعات العمل للعاملين في الشركة دون تقاضي أجر إضافي عليها، اقترح بدائل وطرق تتمكن خلالها من الحصول على موافقة زملاء العمل الذين أبدوا مشاعر من عدم الرضا على الخطة المطروحة.(المدة الزمنية: سبعُ دقائق).

نقاط إيجابية	*نقاط سلبية*	نقاط مثير للانتباه تسهم في حل للمشكلة
- تحقيق غايات المشروع - الرغبة في العطاء - حب عمل الخير - وجود متبرعين يعلمون حقيقة العمل التطوعي - زيادة مستوى الإنتاج للشركة - أحاسيس مشتركة وانتماء - استقرار اقتصادي - ضمان نجاح سير الإنتاج وبالتالي الاستقرار الوظيفي	- عدم وجود روح الفريق - انخفاض الدخل الفردي - عدم توفر الموارد الداعمة - عدم قدرة كبار السن على العمل التطوعي - عدم القدرة على التأخر بعد ساعات الدوام الرسمي	- استغلال المناسبات والعطل الرسمية للعمل - تخفيض العطل من يومين إلى يوم واحد لمدة شهر، على أن يتم تعويض هذا اليوم في وقت لاحق بعد أن يتحسن وضع الشركة. - استغلال القدرات المتوافرة - التنسيق بين العاملين بقيام بعضهم بالحضور مبكرا وبعضهم الآخر التأخر بعد ساعات الدوام الرسمي - توزيع شهادات ودروع تشجع الابتكار والتجديد والعمل التطوعي والانتماء.

وبعد أن يتم توضيح فكرة النموذج السابق، يقوم المدرب بطرح المواقف الإشكالية التالية على الأعضاء، موقفا تلو الآخر بهدف السير نحو تحقيق أهداف الجلسة الحالية، ويطلب المدرب من الأعضاء تقديم بدائل نافعة في حل المواقف المقدمة من خلال استخدامهم لنموذج مناقشة الفكرة، وفيما يلي المواقف:

<u>الموقف الأول</u>: أنهيت دراستك الثانوية وبدأت تخطط للالتحاق بإحدى الجامعات، كيف يمكنك الاستفادة من وجهات نظر والديك وزملائك ومعلميك الذين نصحوك بتخصص لا يتناسب مع طموحاتك وآمالك، وما هي البدائل التي ستعرضها عليهم لتقنعهم بالتخصص الذي تنوي دراسته ؟ ناقش ذلك من خلال استخدامك لنموذج مناقشة الفكرة.(المدة الزمنية: عشر دقائق).

نقاط إيجابية	*نقاط سلبية*	نقاط مثير للانتباه تسهم في حل للمشكلة

الموقف الثاني: تفاجأ محمود بأن والديه وأخوته قد وجهوا إليه لوماً على أعمال منزلية تخريبية لم يقم بها بشكل فعليّ، فبدأ محمود يصرخ قائلاً: لا أعرف كيف يمكنكم فعل ذلك معي، بعد كل هذه السنين التي أمضيتها في خدمتكم ألم تقدروا أهمية ولائي وإخلاصي لكم ؟ هذا ليس عدلاً، وغادر المنزل غاضباً.(المدة الزمنية: عشرة دقائق).

ضع نفسك مكان محمود، كيف ستكون ردة فعلك تجاه الموقف، ناقش ذلك من خلال استخدامك لنموذج مناقشة الفكرة.

الموقف الثالث: يعمل والدك أمينا لمكتبة في مؤسسة حكومية، فقررت زيارته في عمله لمشاهدة المكتبة والاطلاع على الكتب التي تحتويها، وأثناء تفحصك للمكتبة وجدت العديد من الكتب التي تنقصها صفحات عديدة ووجدت بعضها الآخر ممزقاً، وبعضها مفقوداً الأمر الذي قد يلحق الضرر بوالدك فيما لو كشف الأمر من قبل المسؤولين، وعندما علم والدك بذلك بدت علامات الحزن والغضب على وجه، اقترح أكبر قدر من البدائل التي ستساعد والدك من خلالها للمحافظة على هذه المكتبة ثرية بالكتب القيّمة والنظيفة.(المدة الزمنية: عشر دقائق).

يترك المدرب للأعضاء فرصة الإجابة عن المواقف الإشكالية، وبعد ذلك يتحاور أعضاء المجموعة حول ما توصل إليها أفرادها من حلول وتجري مناقشة جماعية حول أنسب الحلول، بعد أن يتم معرفة الأمور الناتجة عن كل حل أو بديل، ويقدم المدرب تغذية راجعة حول ذلك ثم يعرض عليهم الواجب البيتي.

الواجب البيتي: (المدة الزمنية: ثلاث دقائق).

قامت المدرسة بتوزيع الشهادات المدرسية، فقدّم المدير لك شهادتين، الأولى تمثل شهادتك أنت، والثانية هي شهادة أخيك الذي قد تغيّب عن المدرسة في ذلك اليوم كونه مريضاً، فكانت شهادتك تسطع بالعلامات المرتفعة، إلا أن شهادة أخيك كانت غير موفقة بحيث تتضمن

في ثنياها علامات منخفضة. وأنت تعلم أن والدك حاد الطبع وغير متساهل مع قضية العلامات المتدنية، كيف ستتمكن من إقناع والدك بأن أخيك سيحصل على علامات مرتفعة خلال الأشهر القادمة، وما الذي ستفعله لمساعدة أخيك لتحقيق التقدم الأكاديمي، استخدم نموذج مناقشة الفكرة في مواجهة ومعالجة الموقف.

الجلسة السابعة **المدة الزمنية للجلسة (50) دقيقة**

الهدف العام: إنجاز المتدرب للوظائف المدرسية.

الأهداف الخاصة بالجلسة:

1- أن يدرس المتدرب للاختبارات المدرسية.

2- أن يستخلص استنتاجات وتعميمات في ضوء معطيات المشكلة.

الإستراتيجية المستخدمة بالجلسة: تحليل الوسائل والغايات.

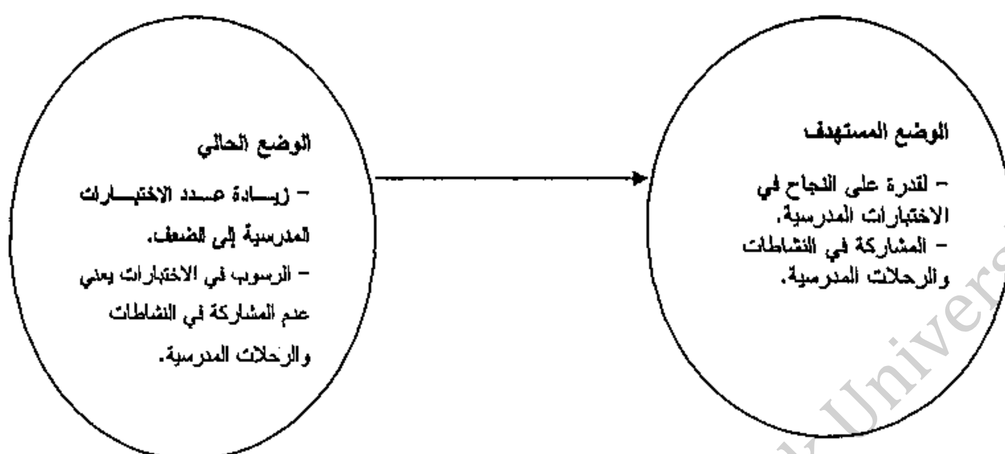
يرحب المدرب بأعضاء المجموعات ويناقش معهم الواجب البيتي خلال مدة زمنية قدرها (سبعُ دقائق)، ثم يطرح المدرب المشكلة التالية على الأعضاء بهدف السير نحو تحقيق أهداف الجلسة الحالية(المدة الزمنية: خمس دقائق).

<u>المكلة</u>: صدر قرار يقضي بزيادة عدد الاختبارات المدرسية إلى الضعف، والطلاب الذين يرسبون في الاختبارات يمنعون من الخروج في الرحلات التي تنظمها المدرسة فضلاً عن عدم السماح لهم في المشاركة في الأنشطة المدرسية.

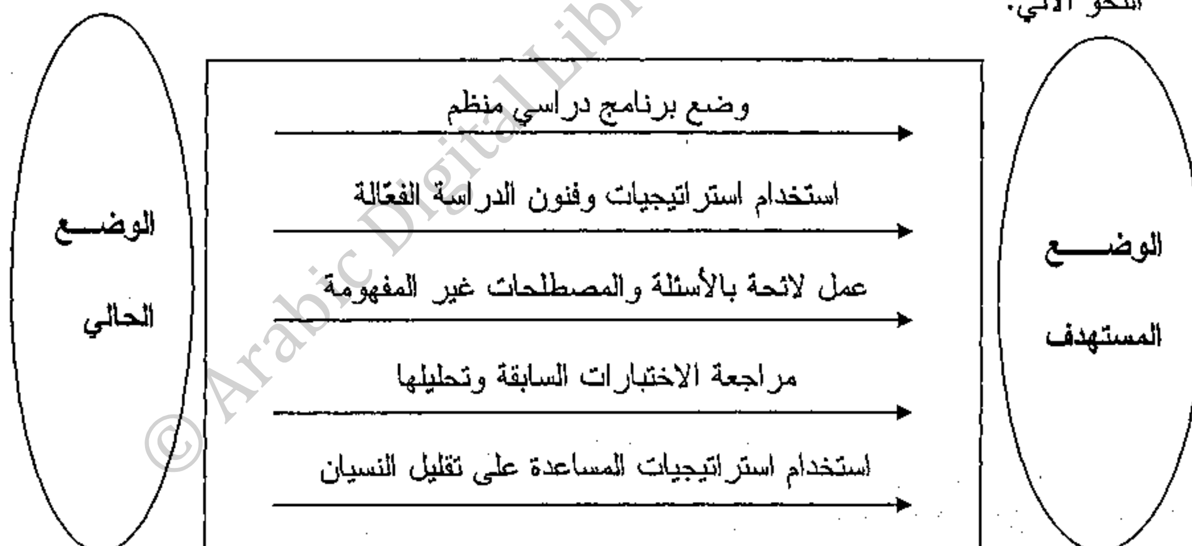
وهنا يخاطب المدرب الأعضاء قائلا: حتى نتمكن من مواجهة هذه المشكلة باستخدام إستراتيجية تحليل الوسائل والغايات علينا في البداية أن نعمل على مقارنة الوضع الحالي للمشكلة بحالة الهدف ومن ثم تمييز الاختلاف بينهما.

حيث يسأل المدرب الأعضاء ما هو الوضع الحالي للمشكلة، وما هو الوضع المستهدف؟

وبعد أن يستمع المدرب إلى إجابات الأعضاء، يقدم تغذية راجعة تصحيحية ويبيّن للأعضاء أن الوضع الحالي والمستهدف للمشكلة يمكن تمثيله على النحو الآتي:



ومن ثم يبيّن المدرب للأعضاء ضرورة اتباع الخطوة الثانية من إستراتيجية تحليل الوسائل والغايات التي تسهم في إيجاد حلول لموقف المشكلة، وتتضمن هذه الخطوة العمل على تحديد العوامل التي تعمل على إزالة الاختلاف بين الوضع الحالي والمستهدف للمشكلة على النحو الآتي:



وهنا يطرح المدرب السؤال التالي على أعضاء المجموعة، **ما هي الشروط** الواجب اتباعها عند عمل برنامج دراسي منظم ؟...................... (المدة الزمنية: أربعُ دقائق).

بعد ذلك يقّسم المدرب الأعضاء إلى مجموعات ويوزع عليهم بطاقات كرتونية ويطلب من كل مجموعة أن تنظم برنامجا دراسيا لمدة أسبوع واحد.(المدة الزمنية: ست دقائق).

ثم يقوم المدرب بعد ذلك بتوزيع ورقة تتضمن مجموعة من الأسئلة على كل مجموعة من المجموعات، والأسئلة الواردة في الورقة هي:

- هل أخذتم بعين الاعتبار أن تكون محتويات البرنامج واقعية وقابلة للتطبيق ضمن الفترة الزمنية المخصصة لكل يوم ؟.....................
- هل البرنامج مرن، وقادر على التكيف مع التغييرات السريعة المفاجئة ؟ ما المعايير التي استندتم إليها ؟.....................................
- هل يشتمل البرنامج على بدائل تعويضية في حال عدم إكمال المطلوب، أو في حال وجود اختبار في اليوم التالي ؟.........................
- هل أخذتم بعين الاعتبار أن يكون البرنامج ملبياً لاحتياجاتكم الأكاديمية والشخصية والمنزلية بطريقة منظمة ؟.................................

وبعد ذلك يوزع المدرب على الأعضاء البرنامج التالي ويطلب من كل فرد أن يعمل على ملء محتوياته: (المدة الزمنية: ست دقائق).

الوقت / اليوم	3-2	4-3	5-4	6-5	7-6	8-7	9-8	10-9
الأحد				استراحة			مراجعة	بديل تعويضي
الاثنين				استراحة			مراجعة	بديل تعويضي
الثلاثاء				استراحة			مراجعة	بديل تعويضي
الأربعاء				استراحة			مراجعة	بديل تعويضي
الخميس				استراحة			مراجعة	بديل تعويضي

	10-9	11-10	12-11	1-12	4-1	5-4	6-5	8-6
الجمعة					نشاط		مراجعة	بديل تعويضي
السبت					نشاط		مراجعة	بديل تعويضي

بعد ذلك يطرح المدرب السؤال التالي:

السؤال: ما الذي سيحمله هذا البرنامج من تأثيرات على أدائكم في الاختبارات من جهة، وعلى التزاماتكم المدرسية والشخصية من جهة أخرى ؟..............................

يستمع المدرب إلى إجابات الأعضاء وتجري مناقشة جماعية بين الأعضاء يتخللها تغذية راجعة من المدرب، وبهذا يتوصل الأعضاء إلى استنتاجات وتعميمات حول الفوائد العديدة التي يحققها البرنامج المنظم.

وبعد ذلك يخاطب المدرب الأعضاء بأن العامل الثاني الذي يعمل على إزالة الاختلاف بين الوضع الحالي والمستهدف للمشكلة هو استخدام استراتيجيات ومهارات الدراسة الفعّالة، حيث يبدي المدرب الملاحظات التالية للأعضاء: (المدة الزمنية: أربعُ دقائق).

- من المهم أعزائي الطلبة أن تدركوا أن عليكم تكييف دراستكم مع نموذج الامتحان الذي ستجرونه(هل هو امتحان أسئلة متعددة الاختيار أم هو امتحان أسئلة الموضوعات) ومع أهداف المادة ومطالب التعلم.
- اقرأوا المعلومات بصوت عالٍ بدل القراءة الصامتة: الأمر الذي يزيد المدخلات الحسيّة إلى الدماغ.
- أعيدوا ترتيب موضوعات المادة بطريقة منطقية – كي تنسجم الأفكار مع بعضها البعض.
- حاولوا تدريس المادة لشخص آخر. وهذه واحدة من أفضل الطرق لتعلم نفسك.
- أقرأوا، اكتبوا، ثم أعيدوا قراءة ما كتبتم من المادة.
- شاركوا بالحركات الفيزيائية أو الأحاسيس كلما كان ذلك ممكنا أو مناسبا.

وهنا يناقش المدرب الأعضاء فيما أورده عليهم من ملاحظات، ويقدم لهم إجابات عن استفساراتهم وأسئلتهم، **ثم يبيّن لهم العامل الثالث** الذي يعمل على إزالة الاختلاف بين الوضع الحالي والمستهدف للمشكلة والمتمثل بعمل **لائحة بالأسئلة والمصطلحات غير المفهومة** على النحو الآتي: (المدة الزمنية: ستُ دقائق).

- قبل أن تبدأوا دراستكم، كونوا واعين للمعارف التي تنقصكم.
- حاولوا أن تجدوا جواباً في الكتاب، أو اسألوا زملاءكم في الصف، أوالأستاذ أو مساعده.
- حاولوا أن تحددوا مناطق الضعف لديكم.

وهنا يوزع المدرب مهمةً على الأعضاء؛ وهي عبارة عن مقالة مؤلفة من صفحة واحدة، ثم يطلب من كل فرد من الأفراد أن يقرأ المقالة ويعد قائمة بالمصطلحات غير المفهومة بالنسبة له، وبعد أن ينهي الأعضاء قراءة المقالة يطلب منهم التشاور حول المصطلحات التي تعذر على كل واحد منهم فهمها، وهنا سيجد كل فرد أن الزملاء يشكلون أحد مصادر المعلومات الممكن الاستفادة منها، فضلا عن المعلومات التي يمكن الحصول عليها من الكتاب أو المدرس فيما بعد.

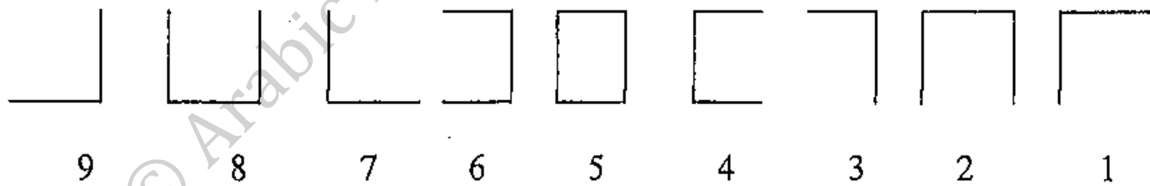
وبعد أن يتناقش المدرب مع الأعضاء حول ما أورد عليهم من ملاحظات **يحدد العامل الرابع الذي يسهم في إزالة الاختلاف** بين الوضع الحالي والمستهدف للمشكلة والمتمثل في مراجعة الاختبارات السابقة وتحليلها على النحو الآتي: (المدة الزمنية: دقيقتان).

– حاولوا الحصول على أسئلة المادة الدراسية في السنوات السابقة من مكتبة الجامعة أو المدرسة أو اتحاد الطلاب أو المكتبات المتخصصة أو لدى زملاء متقدمين في السن.

- تمرنوا على الإجابة عن الأسئلة، وتأكدوا من تحديد وقت الإجابة بمقدار الوقت الذي سيعطى لكم في الامتحان، بعد ذلك، تفحصوا إجاباتكم وصوبوها بالرجوع إلى المحاضــرات والكتب.

وأخيراً يورد المدرب العامل الخامس الذي يسهم في إزالة الاختلاف بين الوضع الحالي والمستهدف للمشكلة والمتمثل باستخدام استراتيجيات المساعدة على تقليل النسيان، حيث يبـيّن المدرب للأعضاء أن ترتيب الحروف أو رموز القوانين في صنع كلمات أو عبـارات يـسهل تذكرها، مثل القول إن من علامات الفعل المضارع انه يبدأ بأحد حروف كلمة(أنيتُ)، كما أنه يمكن استخدام إستراتيجية التجميع أو الشعر أو النثر أو الزجل في تسهيل وترسيخ حفظ بعض الأفكار والمفاهيم (المكي، 2006). (المدة الزمنية: سبعُ دقائق).

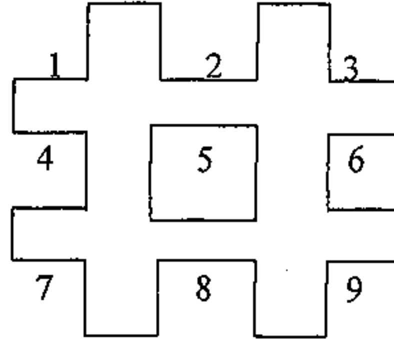
ويمكن للمدرب أن يقدم للأعضاء **مثالاً توضيحيا** على النحو الآتي: حاول أن تـدرس الأشكال الهندسية والأرقام الدالة عليها في الشكل رقم (4) ولمدة دقيقتين فقط، ثم حاول تـذكر كل شكل من الأشكال التسعة والرقم الدال على هذا الشكل.(الريماوي واخرون، 2004).



شكل رقم (8)
إحدى استراتيجيات المساعدة على تقليل النسيان (العتوم، 2004)

إن معظم الناس سوف يواجهون صعوبات في تذكر الأشكال الهندسية وفق أرقامها وقد ينجحون في بعضها ولكن ليس فيها كلها. ولو حاولنا الاستفادة من إستراتيجية التجميع، لوجدنا أن جميع الأشكال الهندسية التسع مع أرقامها ممثلة في شكل هندسي واحد وهو الشكل(o - x)

أي أنه تم تجميع الوحدات التسعة في وحدة واحدة، وما عليك إلا تذكر لوحة اللعبة (x - o) لتتذكر الأشكال التسع، والأرقام المرتبطة بكل شكل فرعي على النحو المبيّن في الشكل رقم(9).



الشكل رقم (9)

إحدى استراتيجيات المساعدة على تقليل النسيان (العتوم، 2004)

وبعد ذلك يناقش المدرب الأعضاء بما أورد عليهم من ملاحظات، كما يجيب عن جميع استفساراتهم وأسئلتهم ويقدم لهم تغذية راجعة، ثم يحدد لهم واجبا بيتيا.

الواجب البيتي: **(المدة الزمنية: ثلاثُ دقائق).**

سامي طالب في الصف الأول ثانوي في فرع الإدارة المعلوماتية وكان معدله الأكاديمي خلال امتحانات الشهر الأول 71%، فقدم طلبا إلى إدارة المدرسة لتغيير تخصصه من فرع الإدارة المعلوماتية إلى الفرع الأدبي؛ بهدف الحصول على معدل مرتفع، وبعد حصوله على موافقة إدارة المدرسة بالسماح له بتغيير التخصص، تفاجأ سامي بأن مواد الفرع الأدبي تحتاج إلى جهود دراسية تفوق مواد التخصص السابق، مع العلم أن إدارة المدرسة قد حذّرت سامي مسبقاً من عدم إمكانية عودته إلى تخصص الإدارة المعلوماتية بعد أن تتم إجراءات تغيير التخصص.

والآن أعزائي الطلبة أطلب إلى كل واحد منكم أن يحدد الوسائل المتاحة للطالب سامي ليتمكن من التعامل السليم مع مثل هذه المواد، والحصول على علامات مرتفعة من خلال استخدامكم لإستراتيجية تحليل الوسائل والغايات، وأحضروا هذا الواجب البيتي معكم في الجلسة القادمة لكي نقوم بمناقشته معاً.

الجلسة الثامنة **المدة الزمنية للجلسة (50) دقيقة**

الهدف العام: إنجاز الوظائف المدرسية.

الأهداف الخاصة بالجلسة:

1- أن يكمل المتدرب المهام والواجبات المدرسية في الوقت المحدد.
2- أن ينتبه في غرفة الصف ويكتب ملاحظات تساعده على التذكر لاحقاً.
3- أن يقدّر أهمية الحضور اليومي للمدرسة.

الإستراتيجية المستخدمة بالجلسة: إستراتيجية العصف الذهني، وإستراتيجية تحليل الوسائل والغايات.

في بداية هذه الجلسة يرحب المدرب بأعضاء المجموعة، ويتم مناقشة الواجب البيتي مع المدرب ويتحاور أعضاء المجموعة حول ما وصلوا إليه أثناء أداء الواجب. (المدة الزمنية: سبعُ دقائق).

وفي هذه الجلسة الحالية يقدم المدرب مثالا توضيحيا كمدخل تمهيدي لهذه الجلسة على النحو الآتي: (المدة الزمنية: عشر دقائق).

<u>المثال</u>: صاحب مصنع لديه مشكلة في توفر المال الكافي لدفع أجور العمال، إذ لو دفع أجورهم سيضطر لإغلاق المصنع وبالتالي سيتعرض العمال للبطالة، كيف يمكن حل هذه المشكلة ؟ (طعمة والعظمة، 2003).

يلجأ المدرب في الخطوة الأولى إلى استخدام إستراتيجية العصف الذهني لتوليد اكبر قدر من البدائل التي تسهم في الوصول إلى حل للمشكلة وهذه البدائل هي:

1- يخبر العمال بوضعه المالي، فقد يعذرونه ويعملون حتى يحقق المصنع ربحاً.

2- يعطيهم نفس رواتبهم ويستمر المصنع بالعمل بنصف طاقته.

3- لا يعطيهم رواتبهم، وقد يتذمر العمال.

4- يعطيهم رواتبهم ويغلق المصنع.

5- يعطيهم رواتبهم ويستدين مبلغاً من المال لاستمرار المصنع بالعمل.

6- يستشير العمال بإعطائهم نسبة من ربحه لقاء تعاونهم معه.

7- يأخذ قرضاً من البنك.

8- يطلب المساعدة من أصدقائه.

9- يقلل من عدد العمال.

10- يعطي العمال منتجات المصنع بدل مبلغ من الراتب.

11- بيع بعض ممتلكاته أو ممتلكات زوجته.

12- يبيع المصنع ويشتري مصنعاً أقل ثمناً.

13- يرهن آلات المصنع.

14- يدخل شريكاً معه.

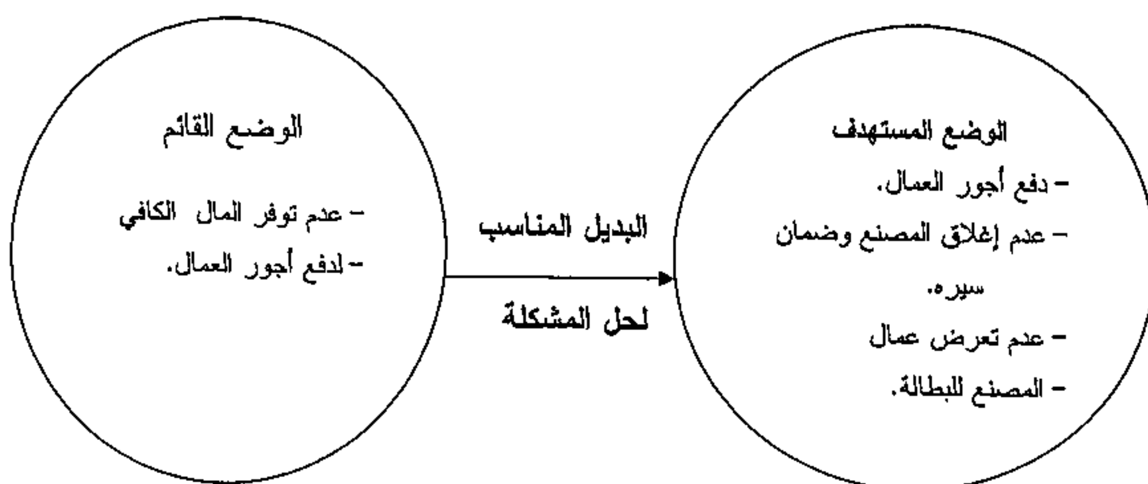
15- يعرض قسماً من أسهم المصنع للبيع.

16- البحث عن الأمور المكلفة والاستغناء عنها أو استبدالها.

17- الهروب إلى بلد آخر.

18- يرسل بعض العمال إلى مصانع أخرى لبعض أصدقائه فيقلل من عدد العمال.

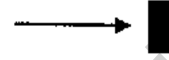
يلجأ المدرب في الخطوة الثانية إلى استخدام إستراتيجية تحليل الوسائل والغايات التي تقوم على مقارنة الوضع الحالي للمشكلة بحالة الهدف، وتميز الاختلاف بينهما ومن ثم تحديد البديل الأنسب الذي طرحه في الخطوة الأولى لإزالة هذا الاختلاف والوصول إلى حالة الهدف على النحو الآتي:



وحتى يتم تحديد البديل الأنسب من السابقة الذكر يستخدم المدرب ورقة عمل تقييم البدائل حسب محكات مناسبة، بحيث يعطي كل بديل تقديراً على محك، وهذه التقديرات هي: جيدة، ضعيفة، وغير ملائمة (جروان، 2002).

الرقم	البديل	المحكات		
		جيدة	ضعيفة	غير ملائمة
1				
1	يخبر العمال بوضعه المالي، فقد يعذرونه ويعملون حتى يحقق المصنع ربحاً.		X	
2	يعطيهم نفس رواتبهم ويستمر المصنع بالعمل بنصف طاقته.		X	
3	لا يعطيهم رواتبهم، وقد يتذمر العمال.			X
4	يعطيهم رواتبهم ويغلق المصنع.			X
5	يعطيهم رواتبهم ويستدين مبلغاً من المال لاستمرار المصنع بالعمل.		X	
6	يستشير العمال بإعطائهم نسبة من ربحه لقاء تعاونهم معه.	X		
7	يأخذ قرضاً من البنك.		X	
8	يطلب المساعدة من أصدقائه.		X	
9	يقلل من عدد العمال.		X	
10	يعطي العمال منتجات المصنع بدل مبلغ من الراتب.		X	
11	بيع بعض ممتلكاته أو ممتلكات زوجته.		X	
12	يبيع المصنع ويشتري مصنعاً أقل ثمناً.			X
13	يرهن الآلات في المصنع.			X
14	يدخل شريكاً معه.	X		
15	يعرض قسماً من أسهم المصنع للبيع.		X	
16	البحث عن الأمور المكلفة والاستغناء عنها أو استبدالها.	X		
17	الهروب إلى بلد آخر.			X
18	يرسل بعض العمال إلى مصانع أخرى لبعض أصدقائه فيقلل من عدد العمال.		X	

يلجأ المدرب في الخطوة الثالثة إلى تفريغ هذه البدائل في النموذج السابق مع الأخذ بعين الاعتبار الأشكال والرموز والإشارات التالية:

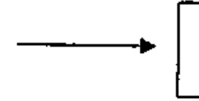
1- إشارة السهم  تعني أن البديل ملائم وجيد ويمكن استخدامه.

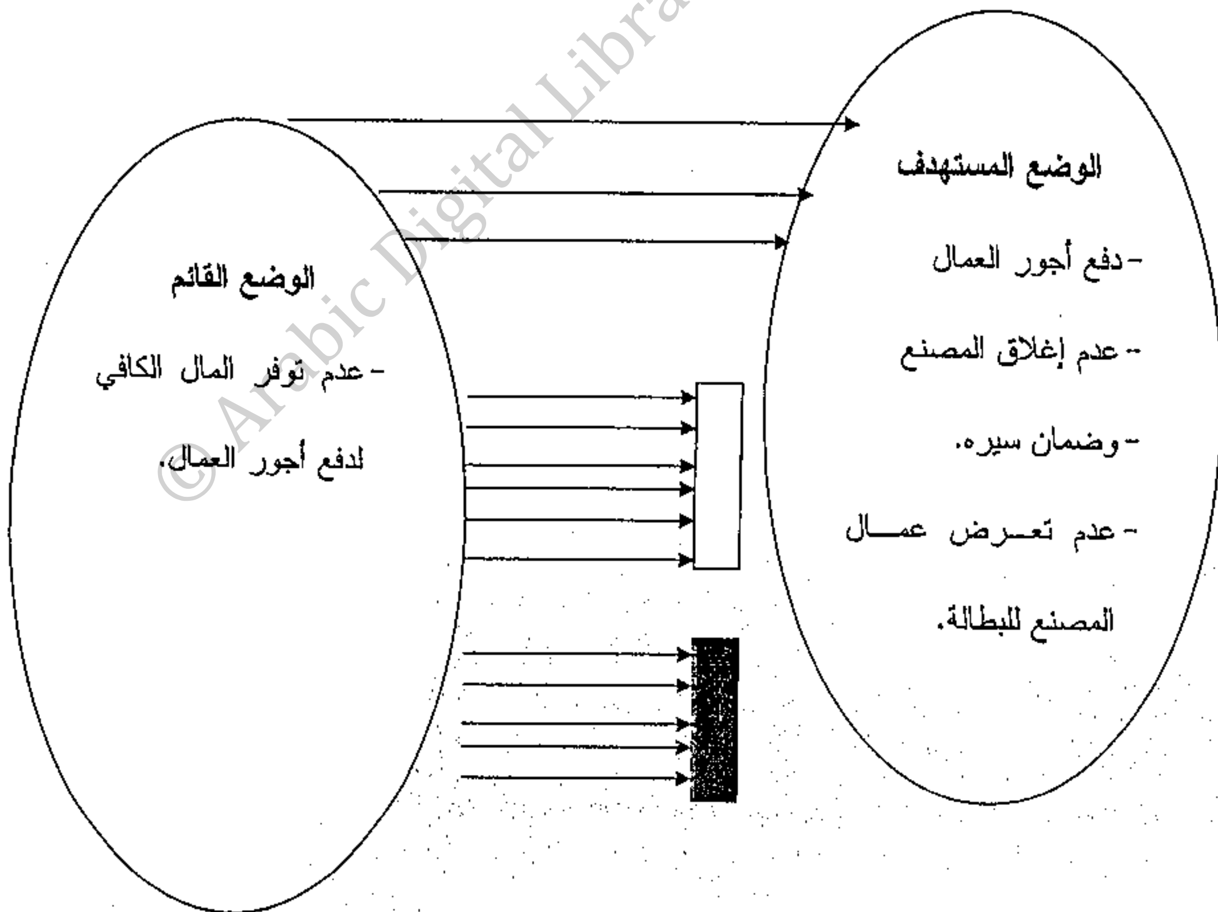
2- إشارة السهم مع المستطيل المظلل باللون الغامق تعني أن البديل غير ملائم بتاتاً

على النحو التالي:

3- إشارة السهم مع المستطيل غير المظلل تعني أن البديل ضعيف، ولكن لا يعني انه

غير قابل للتطبيق، على النحو التالي:

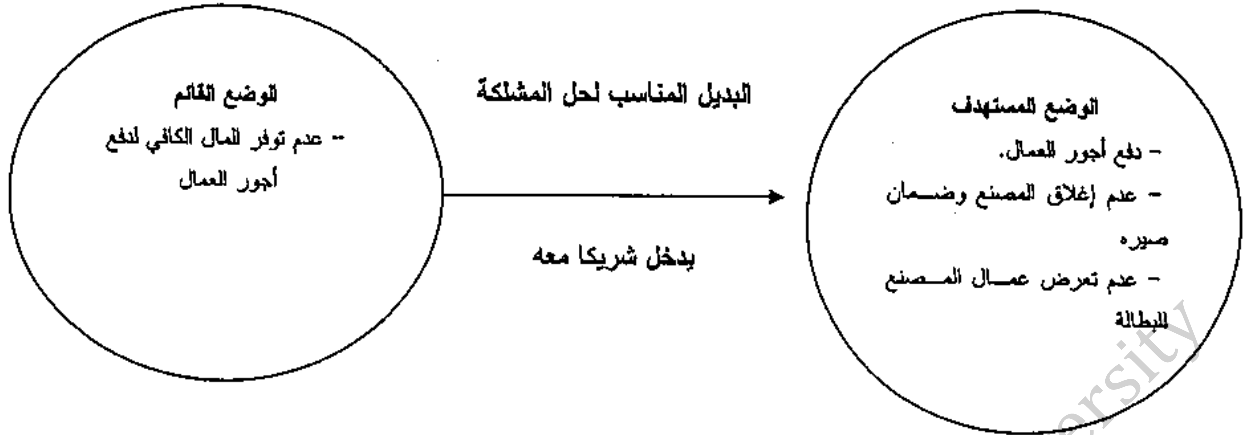




وفي الخطوة الأخيرة يحاول المدرب أن يحدد أياً من البدائل الثلاثة السابقة الذكر هي الأكثر نفعاً وفائدة وتسهم في حل للمشكلة وتحقيق الوضع المستهدف، بالاستعانة بإستراتيجية العصف الذهني لملء الجدول التالي:

رقم البديل	النتائج الفورية	النتائج المتوسطة المدى	النتائج البعيدة المدى
14- يدخل شريكاً معه	دفع أجور العمال	تقاسم ربح المصنع مع الشريك	- ضمان سير المصنع بالشكل المرغوب - معرفة الخلل السابق واخذ الحيطة والحذر - قد يعرض على الشريك مبلغا من المال ويستعيد مصنعه مجددا
16- البحث عن الآلات المكلفة واستبدالها	دفع أجور العمال	- قد تكون الآلات سريعة التعطل - قد تنخفض نسبة إنتاج المصنع	- عدم سير إنتاج المصنع بالشكل المطلوب
6- يستشير العمال بإعطائهم نسبة من الربح لقاء تعاونهم معه	إرضاء العمال لفترة مؤقتة		البحث عن بديل آخر

وهكذا يحدد المدرب البديل المناسب لحل المشكلة وهو البديل رقم (14) وهو أن يدخل شريكا معه، كما هو مبيّن في الشكل التالي:



وبعد أن يقرأ أعضاء المجموعات المثال السابق والذي قام المدرب بتفسيره وتوضيحه لهم، يبرر المدرب اتباعه للخطوات السابقة بأن هناك بعض المشاكل التي قد تستدعي من الفرد استخدام أكثر من إستراتيجية لحل المشكلة، وبعد أن يتأكد المدرب من فهم الأعضاء للمثال السابق يطرح عليهم الموقف الإشكالي التالي ويطلب منهم اتباع الخطوات السابقة والتي ستساعدهم بالوصول إلى حل للمشكلة.

الموقف – المشكلة:

لدى سلمى مشكلة في فهم محاضراتها في مادة إحصاء الأعمال وهي إحدى مواد فرع الإدارة المعلوماتية للصف الأول الثانوي وتقول سلمى إنها لم تستطع قراءة وفهم النصوص لأنها جافة ومملة بالرغم من شرح المعلم للمادة، الأمر الذي ترتب عليه فقدانها علامة المشاركة لعدم إنجازها الواجب المُقرر عليها من قبل المعلم، لأن سلمى لا تميل في الحقيقة إلى المادة المقررة بسبب صعوبتها، وبعد مرور عدد من الحصص أظهرت سلمى عدم رغبتها بالعودة للحضور، فقامت إدارة المدرسة بتوجيه إنذار خطيّ لها لتغيبها عن الدوام والحصص لفترة من الوقت، شعرت سلمى بجدية الموقف لأن حضور الحصة سيشعرها بمزيد من الارتباك، خاصة بعد قيامها باستعارة بعض من دفاتر زميلاتها لتصوير وتدوين الملاحظات التي عرضها معلم المادة داخل الحصص الصفية(سويد، 2003).

قدموا وجهة نظركم حول البدائل المحتمل استثمارها في حل مشكلة الطالبة سلمى، ثم اعملوا على تحديد أي من هذه البدائل هي الأنسب من خلال اتباعكم للخطوات التي قد اطلعتم عليها في المثال التوضيحي السابق. (المدة الزمنية: عشر دقائق).

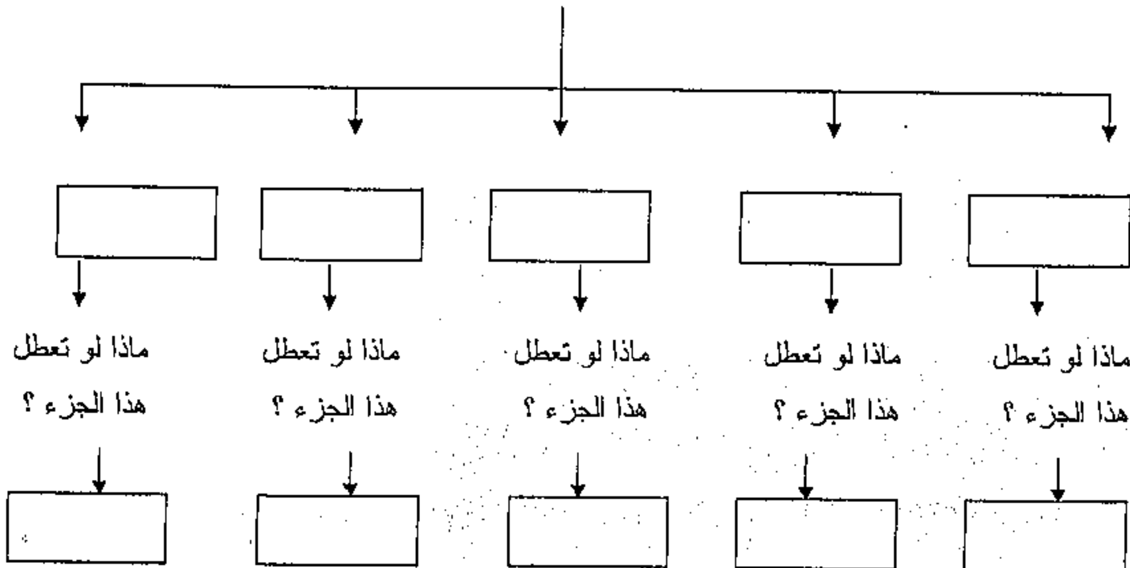
ولإعادة التأكيد على تحقيق أهداف الجلسة يقوم المدرب بطرح مواقف إشكالية تقدم بشكل فردي ثم تناقش بشكل جماعي بهدف استثارة العصف الذهني لدى أعضاء المجموعات التي تسهم في تحقيق أهداف الجلسة على النحو التالي:

<u>الموقف:</u> صدر قرار بعدم متابعة الحضور والغياب أثناء الدوام المدرسي والمهم هو الالتزام بمواعيد الاختبارات وأدائها وسداد الأقساط المدرسية، ماذا يترتب على ذلك؟.. (المدة الزمنية: أربعُ دقائق).

ما هي المتطلبات التي يجب مراعاتها عند حضور الحصة الصفية املأ الجدول الآتي:

<u>(المدة الزمنية: خمسُ دقائق).</u>

متطلبات حضور الحصة الصفية



يقول أسامة:

" ليس المهم أداء الواجبات المدرسية وانما الأهم هو فهم المادة واستيعابها "

وأنت ماذا تقول ؟.................................. (المدة الزمنية: دقيقتان).

يقول احمد:

" أحرص دوماً على الإصغاء التام لشرح المعلم دون الاكتراث بعملية تدوين الملاحظات، لأنه من السهل عليّ تصوير أو نقل الملاحظات من دفتر زملائي.

ما رأيك بذلك ؟.................................. (المدة الزمنية: دقيقتان).

ناقش العبارة التالية:

" الانتباه داخل الحصة يمكن الفرد من انتقاء مثيرات يريدها وإبعاد مثيرات أخرى وكأنها غير موجودة "................................. (المدة الزمنية: دقيقتان).

وبعد أن تتم المناقشة الجماعية وتلقي التغذية الراجعة من المدرب والتي أسفرت عن التوصل إلى استنتاجات وتعميمات حول أهمية الحضور المدرسي والالتزام بأداء الواجبات المدرسية في الوقت المحدد، وكذلك أهمية الإصغاء والانتباه وتدوين الملاحظات داخل الحصة الصفية في مدة زمنية قدرها(خمسُ دقائق)، يقدم المدرب بعدها واجبا بيتيا لأعضاء المجموعة ويطلب منهم إحضاره في الجلسة القادمة لمناقشته بشكل جماعي.

الواجب البيتي: (المدة الزمنية: ثلاثُ دقائق).

طالب في الصف التاسع اعتاد على عصيان تعليمات المعلمين بحيث أنه لا يحضر للمدرسة يوميا، ولا ينتبه في غرفة الصف وغير ملتزم بأداء الواجبات المدرسية المطلوبة منه وعندما تم تحويله إلى المرشد تبيّن أن هذا الطالب يرغب في العمل وترك المدرسة مع العلم بأن الوضع المادي لأسرة الطالب جيدة، كما أن علاقة هذا الطالب بزملائه في المدرسة خالية من المشاحنات السلوكية، والمعدل التحصيلي لهذا الطالب أقل من المتوسط بقليل.

ما هي البدائل التي تقدمها للمرشد التربوي ليتمكن من مساعدة الطالب في عـــدم تـــرك المدرسة وأي من هذه البدائل تعتقد بأنها الأجدى نفعاً من خلال سيركم وفق الخطوات التالية:

أولاً: البدائل الهادفة لتمكين المرشد في المدرسة من مساعدة الطالب هي:

1-

2-

3-

4-

5-

6-

7-

8-

9-

10-

12-

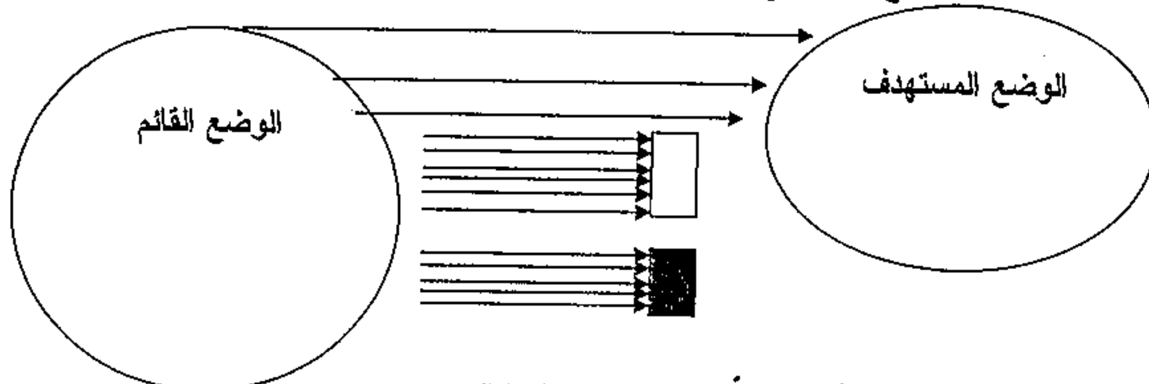
13-

14-

ثانياً: تقييم البدائل حسب محكات مناسبة، على النحو التالي:

الرقم	البديل	المحكات		
		جيدة	ضعيفة	غير ملائمة

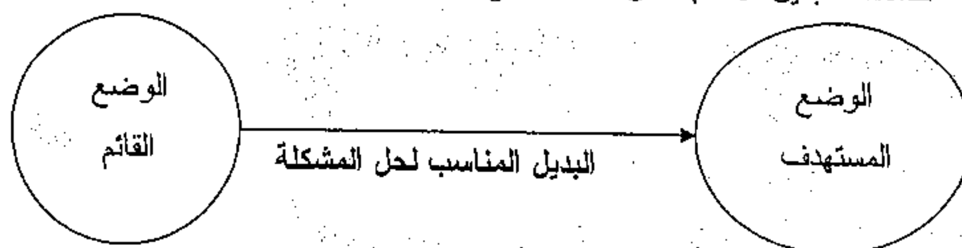
ثالثاً: تفريغ البدائل في النموذج التالي:



رابعاً: تحديد البدائل الأجدى نفعاً من خلال الجدول التالي:

رقم البديل	النتائج الفورية	النتائج المتوسطة المدى	النتائج البعيدة المدى

خامساً: البديل الأنسب لحل المشكلة هو:



الجلسة التاسعة **المدة الزمنية للجلسة (50) دقيقة**

الهدف العام: إنجاز المتدرب للوظائف المدرسية.

الأهداف الخاصة بالجلسة:

1- أن يجيد المتدرب القراءة والمهارات الحسابية.

2- أن يستخلص المتدرب استنتاجات وتعميمات في ضوء معطيات المشكلة.

الإستراتيجية المستخدمة بالجلسة: إستراتيجية تحليل الوسائل والغايات.

الأهداف الخاصة بالإستراتيجية :

1- أن يعمل المتدرب على تمييز الاختلاف بين الوضع الحالي للمشكلة وحالة الهدف.

2- أن يحدد المتدرب العامل (الطريقة) التي يتمكن خلالها من إزالة هذا الاختلاف.

3- أن يجزّء المشكلة إلى سلسلة من المشاكل الفرعية للوصول إلى الحل.

في بداية الجلسة يرحب المدرب بالأعضاء ويناقش معهم الواجب البيتي السابق خلال مدة زمنية قدرها (سبعُ دقائق)، وبعد ذلك **يقدم المتدرب مثالاً توضيحيا في الجلسة الحالية ليوضح للأعضاء كيفية السير بخطوات معينة وفق إستراتيجية تحليل الوسائل والغايات على النحو الأتي**(لانغريهر،2002): (المدة الزمنية: عشر دقائق).

المثال: سليم أقصر من سعاد، سعاد أقصر من علي، علي أطول من سعيد، سعيد أقصر من سليم. من هو الشخص الأقصر ؟

أولاً: ارسم خطاً، اكتب على إحدى النهايات كلمة قصير(ق) وعلى النهاية الأخرى كلمة طويل (ط).

قصير(ق) ________________ طويل(ط)

ثانياً: سجل الحقائق المعطاة واحدة بعد الأخرى.

سليم			سعاد	
(ق)________			________ (ط)	**سعاد أقصر من علي**
علي	سعيد	سليم	سعاد	
(ق) ________			________ (ط)	**سعيد أقصر من سليم**

الحل: الشخص الأقصر هو سعيد.

ثم يطرح المدرب المواقف الإشكالية التالية على أعضاء المجموعات ويطلب منهم اتباع الطريقة السابقة للوصول إلى الحل.

موقف(1) تركض إخلاص أسرع من أي أحد، وجمال لا يركض بسرعة أحمد، أما خليل فهو يركض أسرع من أحمد ولكن ليس بسرعة عماد، من يركض المسافة الأقصر ؟..

موقف(2) ولدت إيمان بعد أمينة بسنتين، سلمى أكبر من إيمان بأربع سنوات، عبير أصغر من سلمى بثماني سنوات، ولدت سمر بعد عبير بفترة قليلة، ما هي ثاني أكبر فتاة ؟..

موقف(3) أمجد أطول من سالم، أحمد ليس بطول سالم، أمجد ليس بطول هشام، من هو الأقصر ؟..

موقف(4) محمد أكبر من قاسم ولكنه أصغر من أمينة، جهاد أصغر من الثلاثة، من هو الثاني الأكبر فيهم ؟..

ثم يعود المدرب بطرح مثال توضيحي آخر لإعادة التأكيد على تحقيق هدف الجلسة على النحو الآتي: (المدة الزمنية: عشر دقائق).

المثال: يحب كل من عماد وعبد الله، وشادي وسهام وأمل لوناً خاصاً: ولا يحب اثنان منهم نفس اللون. ما هو اللون الذي يفضله كل منهم مع العلم أن اللون المفضل لأمل هو البرتقالي، ويكره عبد الله الأحمر والأزرق، بينما يحب شادي الأصفر، ويحب أحدهم اللون الأخضر، بينما سهام لا تحب اللون البرتقالي، واللون المفضل لعماد ليس الأحمر(لا نغريهر، 2002).

أولا: لدينا مجموعتان من المتغيرات.

1- أشخاص مختلفون.

2- ألوان مختلفة.

بدلا من استخدام خط بملصقات كما في المثال التوضيحي السابق، نحتاج إلى جدول بملصقات، بحيث يتم وضع الأسماء في عمود أسفل الصفحة مع تفضيلات هؤلاء الأشخاص في أعمدة باتجاه قمة الصفحة على النحو الآتي:

	1- أحمر	2- ازرق	3- اصفر	4- برتقالي	5- اخضر
1- أمل					
2- عبد الله					
3- شادي					
4- سهام					
5- عماد					

ثانيا: نستخدم إشارة x للدلالة على أن الشخص لا يحب هذا اللون

مثلا:

X	يحب لا يحب

- فإذا أحبت أمل اللون البرتقالي يوضع x بجانب اسمه للألوان الأخرى (الصف الأفقي 1) كما يوضع x تحت اللون البرتقالي للأشخاص الآخرين(الصف العمودي 4).

- وإذا أحب شادي اللون الأصفر يوضع x بجانب اسمه للألوان الأخرى (الصف الأفقي 3) ويوضع x أسفل اللون الأصفر للأشخاص الآخرين (الصف العمودي 3) على النحو الآتي:

	1- احمر	2- ازرق	3- اصفر	4- برتقالي	5- اخضر
1- أمل	X	X	X		X
2- عبد الله	X	X	X	X	
3- شادي	X	X		X	X
4- سهام			X	X	
5- عماد	X		X	X	

أمل تحب اللون البرتقالي، وعبد الله يحب اللون الأخضر، وشادي اللون الأصفر وبما أن اللون المفضل لعماد ليس الأحمر، إذن يحب عماد اللون الأزرق وسهام تحب اللون الأحمر.

وبعد ذلك يطرح المدرب المواقف الإشكالية التالية على أعضاء المجموعات ويطلب منهم اتباع الطريقة السابقة للتوصل إلى الحل.

موقف(1): خالد، وجاسم، و وداد، وسمر جميعهم يحبون الرياضات والألعاب، أحدهم يحب الرياضات المائية، والآخر جيد في الألعاب الخشبية، وأحدهم يحب ألعاب الكرة، والآخر يحب ألعاب القوى، جد الرياضة أو اللعبة التي يفضلها كل منهم مع العلم أن وداد تحب ألعاب القوى ولكن ليس الرياضات المائية، سمر و وداد يملان من الألعاب الخشبية بينما خالد لا عب شطرنج بارع ويعتقد جاسم أن العاب الكرة خطرة.(المدة الزمنية: عشرة دقائق).

موقف(2): فادي وجهاد وسعيد وجمال وصابر جميعهم يحبون حيوانات أليفة مختلفة، أحدهم يحب القطط، وأحدهم يحب الكلاب، وأحدهم يحب الخيول، وأحدهم يحب الطيور بينما الآخر يحب الأغنام، فإذا كان سعيد يخاف الكلاب ولديها حساسية من الملابس الصوفية، وجهاد لديه سرج بينما فادي يخطط لشراء قفص وجمال يقرر اصطحاب حيوانه للصيد، جد الحيوان الذي يفضله كل شخص بحيث لا يحب اثنان منهم نفس الحيوان.(المدة الزمنية: عشر دقائق).

بعد ذلك يقدم المدرب تغذية راجعة ويثني على جهود أعضاء المجموعات ويعززهم ويحدد لهم واجبا بيتيا.

الواجب البيتي: (المدة الزمنية: ثلاثُ دقائق).

يتضمن الواجب البيتي بطاقات تتضمن مواقف عليهم حلها وإحضارها معهم في الجلسة القادمة وهي على النحو الآتي:

موقف(1): أسامة أطول من إيمان، وإيمان أطول من بشرى ولكنها أقصر من خولة، خولة أطول من أسامة، أما أحمد فهو أطول من خولة ومنذر ولكن ليس بطول سامر، في حين أن منذر أطول من بشرى وخولة، من هو الشخص الأطول فيهم ؟.

موقف(2): يحب كل من رامي وسلمى وسعاد وعلي قراءة مواضيع محددة في الجرائد والصحف، أحدهم يحب الصور الكاريكاتورية، وأحدهم يحب الأنباء والأخبار السياسية، بينما يحب أحدهم أن يتابع النشرة الجوية، وأحدهم مهتم بالقضايا الاجتماعية، في حين يواظب أحدهم على قراءة الأبراج، جد الموضوع الذي يفضله كل واحد منهم مع العلم أن سعاد بارعة في الرسم، وإيمان ترغب في دراسة علم الاجتماع، وسلمى بعكس علي تؤمن بالحظ، وسعاد وإيمان وعلي لا يتابعون حالة الطقس، بينما رامي وسعاد وسلمى لا يفضلون قراءة المواضيع السياسية.

الجلسة العاشرة **المدة الزمنية للجلسة (50) دقيقة**

الهدف العام: تعزيز القوة البين شخصية.

الأهداف الخاصة بالجلسة:

1- أن يثق المتدرب بنفسه.

2- أن يعرف المتدرب ما يعمل بشكل جيد.

الإستراتيجية المستخدمة بالجلسة: العصف الذهني.

يتم الترحيب بالأعضاء ويتم الناقش والتحاور معهم في الواجب البيتي السابق خلال مدة زمنية قدرها (سبعُ دقائق)، وبعد ذلك يمهد المدرب لهذه الجلسة الحالية من خلال عرضه لمواقف إشكالية تقتضي من أعضاء المجموعة أن تقدم وجهة نظرها حولها، **هذه المواقف هي على النحو الآتي:** (المدة الزمنية: عشر دقائق).

موقف(1) أخبركم المعلم بضرورة عمل بحث يتناول بعض المفاهيم في مادة التاريخ وأعطى كل واحد منكم موضوعاً، وعندما جاء موعد تسليم الأبحاث، أُعجب المعلم بالأسلوب والطريقة التي قد صُغت بها البحث وطلب منك عرضه وشرحه لزملائك بالصف، وأثناء عرضك للبحث تفاجأت بأن هناك مجموعة من طلاب صفك يجلسون في المقعد الخلفي ينظرون إليك ويتهامسون ويتبادلون الابتسامات، قدم وجهة نظرك حول ردة فعلك التي ستقوم بتأديتها.

موقف(2) طلب منكم المعلم إجابةً عن سؤال معين في مادة الرياضيات وخصص (5) علامات مشاركة للطالب الذي يجيب عن السؤال، فذهبت لمكتبة مدرستك وتوصلت إلى الجواب، وأردت التأكد من الإجابات فاخترت عدة مراجع من مكتبة الجامعة، وكانت المراجع

تشير إلى أن إجابتك صحيحة، ثم سألت عمك الذي يعمل مدرساً لمبحث الرياضيات في مدرسة أخرى، فأكد على إجابتك، وفي اليوم التالي وجدت أن طلاب صفك والبالغ عـددهم (28) طالباً قد أجابوا على السؤال بطريقة معاكسة تماما لأجابتك، وكان هناك متـسع مـن الوقـت لتعديل إجابتك قبل دخول الصف وتقديم الإجابة للمعلم، مـا هـو التـصرف الـذي سـتقوم به؟..

موقف(3) طالب متفوق اضطر للعمل بوظيفة نادل (جرسون) في مطعم ما ليتمكن من دفع أقساطه المدرسية وبعد مرور فترة من الزمن تفاجأ أن زملاء صفه قـد عرفـوا بـالأمر وأصبحوا يلقبونه بألقاب غير ملائمة من مثل: جاء النادل المتفوق، وحضر النادل المميز. لـو كنت مكان هذا الطالب ما هي وجهة نظرك المقترحة؟...

وبعد عرض المواقف يتم الحصول على عدد مـن الإجابـات التـي يقـدمها أفـراد المجموعات على النحو الآتي:

إجابات يحتمل الحصول عليها من الموقف الأول:..

إجابات يحتمل الحصول عليها من الموقف الثاني:......................................

إجابات يحتمل الحصول عليها من الموقف الثالث:......................................

وبعد ذلك يطلب المدرب من أحد أعضاء المجموعة كتابة هذه الإجابات على السبورة ويطلـب من أعضاء المجموعة مناقشة الإجابات ومعرفة من منها الأكثر فاعلية، ولتفعيل هذه المهمـة ومساعدة الأعضاء في معرفة الإجابات الأجدى نفعاً يحث المدرب أعضاء المجموعـة علـى تفريغ الإجابات في جدول على النحو الآتي: (المدة الزمنية: عشرة دقائق).

الموقف	الإجابة الصادرة من الأعضاء	النتائج الفورية – الحالية	النتائج البعدية – اللاحقة
الأول			
الثاني			
الثالث			

بعد ذلك يطرح المدرب سؤالاً على أعضاء المجموعة مستفسراً منهم عن الإجابات الأكثر منطقية ؟........................ (المدة الزمنية: ثلاثُ دقائق).

ثم يطرح المدرب مواقفاً أخرى مكتوبة على بطاقات يعمل على توزيعها على أعضاء المجموعة ككل ويطلب منهم تقديم وجهة نظرهم حولها لإعادة التأكيد على أهداف الجلسة:

موقف(1) جاء موعد امتحان الرياضيات فاستعددت له جيداً، وطلبت من أخوتك الأكبر سناً أن يساعدوك في فهم بعض المفاهيم والقوانين الغامضة بالنسبة لك، ففهمت المادة بشكل جيد، وفي اليوم التالي قام المعلم بتغيير أماكنكم المعتادة، فجاء مقعدك خلف جمال الطالب الأول بالصف، وكان الامتحان هو اختيار من متعدد فتمكنت من الإجابة عن جميع أسئلة الامتحان وتوقعت أن تحصل على علامة جيدة، ولكن أثناء مراجعتك النهائية للورقة شاهدت بالصدفة نموذج الإجابة لورقة جمال وكانت إجابته مخالفة تماماً لأجابتك، ولم يقرع بعد جرس انتهاء الحصة، ما هي ردة فعلك تجاه هذا الموقف ؟.............(المدة الزمنية: ثلاثُ دقائق).

موقف(2) غداً حفلة عيد المعلم بالمدرسة، فاستدعاك مربي الصف لإلقاء قصيدة على الإذاعة المدرسية تعبر فيها عن هذه المناسبة، فذهبت للمنزل ولديك مشاعر التوتر والقلق لأنك تخشى الوقوف للإلقاء أمام طلاب المدرسة، ومع هذا فقد استعددت جيداً لإلقاء القصيدة وتمرنت عليها عدة مرات لدرجة أنك حفظتها عن ظهر قلب، وفي اليوم التالي وقبل قرع جرس الطابور الصباحي شاهدك زميلك صالح وأنت مرتبك قليلا فعرض عليك قراءة القصيدة بدلا عنك، وأنه سيتولى إخبار المعلم بهذا الأمر، ما هي وجهة نظرك حول هذا الموقف؟................................... (المدة الزمنية: ثلاثُ دقائق).

موقف(3) دخل معلم مادة الفيزياء للصف وبدلاً من أن يعطي حصة وزّع على كل منكم نموذجاً يتضمن تقيماً ذاتياً له (للمعلم) وأخبركم بأنه ينوي معرفة رأي طلبته بطبيعة سير حصصه، وهذا النموذج على النحو الأتي: (المدة الزمنية: ثلاثُ دقائق).

اسم الطالب:.........................		
1- يقوم المعلم بشرح الدرس بشكل وافي	نعم	لا
2- يستخدم المعلم وسائل تعليمية متعددة	نعم	لا
3- متفهم لتساؤلات واستفسارات الطلبة	نعم	لا
4- يثني على إجابات الطلبة ويشجعها	نعم	لا
5- يتقبل وجهات نظر طلبته ويناقشها بكل هدوء	نعم	لا
6- لا يستخدم ألفاظا نابية تجاه طلبته	نعم	لا
7-		
8-		
9-		

وأنت تعلم حقاً بأن هذا المعلم متسلط وغير ديموقراطي وغير متفهم لاحتياجات الطلبة بالإضافة إلى أن أسلوبه بالشرح غير مفهوم بالنسبة لك ويكثر أيضا من استخدام الشتائم بحقك، والآن عليك تعبئة هذا النموذج والذي يتضمن اسم الطالب في ثناياه، ما هي وجهة نظرك التي ستبديها في هذا النموذج ؟..

موقف(4): أنت طالب في الصف الأول ثانوي العلمي وتفضل مادة الكيمياء على كل المواد لدرجة أنك أصبحت تذهب إلى المكتبات وتحضر مراجع إضافية لتقرأها، فضلا عن حصولك على عدة مواقع إلكترونية تهتم بهذا الموضوع وتناقش الجانب العملي فيه، فتشكلت لديك حصيلة معرفية واسعة تفوق مستوى طلاب صفك، وأثناء شرح المعلم للدرس تفاجأت بأن معلم المادة يدلي ببعض المعلومات الخاطئة خلال الحصص الثلاثة الأخيرة وأنت متأكد من المعلومة الصحيحة التي ثبتت صحتها في عدة مراجع قمت بقرأتها مسبقاً. قدم وجهة نظرك

حــول الموقــف خاصــةً وأنــت تعــرف أن هــذا المعلــم غيــر متــساهل مــع الطلبة......................... (المدة الزمنية: ثلاثُ دقائق).

وبعد ذلك يستمع المدرب إلى إجابات أعضاء المجموعة ثم يلجأ إلى عمل نموذج النتائج الفورية واللاحقة على السبورة ليقوم أعضاء المجموعة بتعبئتها بأنفسهم على النحو الآتي:

الموقف	**الإجابة**	**النتائج الفورية**	**النتائج البعدية**
الأول			
الثاني			
الثالث			
الرابع			

وتجري مناقشة جماعية يقدم من خلالها المدرب التغذية الراجعة لأعضاء المجموعة وبهذا يتوصل الأعضاء إلى النتائج الأجدى نفعاً والأكثر منطقية ويتم طرح الإجابات غير الأصيلة بعيداً، وبعد أن يتأكد المدرب من أن الأعضاء قد ساروا نحو تحقيق أهداف الجلسة يثني عليهم ويقدم لهم تعزيزا ثم يحدد لهم واجبا بيتيا على النحو الآتي: (المدة الزمنية: ثلاثُ دقائق).

الواجب البيتي: (المدة الزمنية: ثلاثُ دقائق).

والآن أعزائي الطلبة أريد من كل واحد منكم أن يكتب موقفاً تعرض له أو ســمع بــه، وشعر من خلاله بالندم إزاء تصرفه السابق وكيف وجب عليه التصرف لو أعيد هذا الموقــف من جديد، وأحضروا معكم هذا الواجب في الجلسة القادمة لكي نقوم بمناقشته معاً.

الجلسة الحادية عشر **المدة الزمنية للجلسة (50) دقيقة**

الهدف العام: تعزيز القوة البين شخصية.

الأهداف الخاصة بالجلسة:

- أن يعرف المتدرب متى وكيف يكون سعيدا أو حزينا.
- أن يظهر المتدرب روح الدعابة والابتسامة.
- أن يستمتع المتدرب بالعديد من الأشياء التي يعملها.

الإستراتيجية المستخدمة في الجلسة: إستراتيجية العصف الذهني.

في بداية هذه الجلسة تتم ناقشة الواجب البيتي مع أعضاء المجموعة خلال مدة زمنية قدرها (سبعُ دقائق)، وبعد ذلك يسعى المدرب إلى تحقيق أهداف الجلسة هدفا تلو الآخر، بحيث يخاطب المدرب الأعضاء قائلا: إن هناك العديد من المواقف الإشكالية التي قد تسبب لنا الشعور بالضيق والانزعاج والتوتر والاستياء، وبالتالي فإن تعبيرنا أو إظهارنا للانفعال السلبي قد يزيد من حدة المشكلة أو تأزمها وتفاقمها بدلاً من حلها. لذا سأعرض عليكم الآن بعضا من العبارات أو المواقف الإشكالية وأريد منكم أن تقدموا انفعالكم السلبي تجاه الموقف تارةً، ومن ثم اقتراح أكبر كم من البدائل تظهرون من خلالها انفعالات إيجابية (مفرحة أو سعيدة) لهذا الموقف تارةً أخرى، وما مدى تأثير كل من الانفعالين على أدائكم السلوكي اللاحق، وما هي الاستنتاجات التي توصلتم إليها. وهنا يذكر المدرب الأعضاء أن تنفيذ هذه المهمة سيكون بشكل فردي كخطوة أولى ومن ثم يتم طرح الإجابات وتبادلها بين الأعضاء والنقاش والتحاور فيما دار بينهم الخطوة اللاحقة.(المدة الزمنية: خمسُ عشرة دقيقة).

موقف(1): أثناء ذهابك للمدرسة، بدأ الجو يمطر بغزارة، فاضطررت للانتظار تحت مظلة على جانب الطريق لحين توقف المطر، وتفاجأت بسيارة مسرعة تقوم برشق كمية من ماء الرصيف على ثيابك.

الانفعال السلبي:..

البدائل المقترحة لإظهار انفعال إيجابي:..

النتائج المترتبة على الانفعالين السابقين:...

ماذا تستنتج ؟...

موقف(2): طلب منك مدير مدرستك أن تخطط لرحلة مع زملائك، بعد أن أديّت المطلوب منك بكل اجتهاد، أخبرك المدير بأنه تم إلغاء الرحلة.

الانفعال السلبي:..

البدائل المقترحة لإظهار انفعال إيجابي:..

النتائج المترتبة على الانفعالين السابقين:...

ماذا تستنتج ؟...

موقف(3) يمنعك والدك من الخروج للعب مع زملائك، ويريدك أن تبقى في البيت من اجل الدراسة.

الانفعال السلبي:..

البدائل المقترحة لإظهار انفعال إيجابي:..

النتائج المترتبة على الانفعالين السابقين:...

ماذا تستنتج ؟...

موقف(4) بالرغم من أدائك الجيد في مباراة كرة القدم ضد فريق النسور، إلا أن المدرب يخرجك ويدخل لاعب أخر أقل مهارة منك مكانك في المباراة.

الانفعال السلبي:..

البدائل المقترحة لإظهار: انفعال إيجابي:...

النتائج المترتبة على الانفعالين السابقين:...

ماذا تستنتج ؟..

موقف(5): وعدك زميلك بأن تتناولوا معاً وجبة الغداء في مطعم الفيحاء بجانب مبنى حديقة الحيوانات، الساعة الواحدة ظهراً، ولكنه لم يحضر في ذلك الوقت.

الانفعال السلبي:..

البدائل المقترحة لإظهار انفعال إيجابي:...

النتائج المترتبة على الانفعالين السابقين:...

ماذا تستنتج ؟..

موقف(6) هناك مباراة هامة ستعرض على شاشة التلفزيون اليوم، وتجد من المهم حضور هذه المباراة، ولكن والدك يمنعك من حضورها لأن لديك اختباراً هاماً يوم غد.

الانفعال السلبي:..

البدائل المقترحة لإظهار انفعال إيجابي:...

النتائج المترتبة على الانفعالين السابقين:...

ماذا تستنتج ؟..

وبعد أن يدلي الأعضاء بإجاباتهم تجري مناقشة جماعية يستنتج من خلالها الأعضاء بأن بإمكانهم إظهار انفعالات إيجابية تحل مكان الانفعالات السلبية وتسهم في إيجاد حلول أو بدائل للمواقف الإشكالية التي قد يتعرضون لها.

ثم بعد ذلك يسعى المدرب نحو تحقيق الهدف الثاني من الجلسة، بحيث يقدم المدرب للأعضاء مواقفا وصوراً ويهدف من ذلك إلى مساعدة المتدربين على المبادرة بإظهار روح الدعابة والابتسامة على النحو التالي: (المدة الزمنية: عشر دقائق).

موقف: قرأ محمد في إحدى الصحف نبأ وفاته، فأمسك الهاتف واتصل بصديقه عبد الرحمن قائلاً:هل قرأت نبأ وفاتي في الصحيفة ؟ فأجابه عبد الرحمن: نعم. نعم.فمن أين تكلمني الآن ؟ (فخرو وحسين، 2002).

بماذا أجابه ؟..

علق على الصورتين التاليتين:





التعليق.. **التعليق**...............................

والآن حاول أن تقترح نهاية سعيدة (مضحكة) للموقف الذي يتضمن الحوار التالي:

مراد يملك جهازاً خلوياً قديم النوع، ولا يستطيع استبداله بجهاز آخر لأنه مكلف، لذا فهو يلجأ إلى إطفاء الجهاز وإخفائه داخل جيبه، ولا يريد من صديقه سليم الذي يملك جهازاً خلوياً فاخر النوع أن يعلم بحقيقة أمره، فدار الحوار التالي بينهم:

سليم: انظر يا مراد إلى هذا الجهاز، إنه من أرقى الأنواع.

مراد: لا بأس به.

سليم: قل لي يا صديقي لماذا لا تقوم بشراء جهاز خلوي مثلي، هل أنت غير قادر على شراء الجهاز.

مراد: **على العكس إن ثمنه رخيص، ولكنني لا احب الأجهزة الخلوية، لأن مضارها أكثر من فوائدها.**

سليم: إنك مخطئ يا عزيزي، إن الخلوي أصبح من ضروريات العصر.

مراد: أنا غير مقتنع بذلك.

(ولسوء الحظ نسي مراد هذه المرة أن يطفئ جهازه الخلوي الذي يخفيه داخل جيبه، وجاء اتصال هاتفي لمراد وبدأ جهازه يصدر النغمات، فسمع سليم صوت الجهاز).

سليم:

مراد:

سليم:

ولتحقيق الهدف الثالث من الجلسة يخاطب المدرب الأعضاء قائلا: يمكننا الاستمتاع بالعديد من الأشياء التي نقوم بها أو نؤديها من خلال النظر إلى الموقف من زوايا جديدة، أو إضافة بعض التعديلات عليه.

حيث يقدم المدرب للأعضاء المواقف التالية: (المدة الزمنية: خمسَ عشرة دقيقة).

موقف(1): أضف شهراً ثالث عشر إلى التقويم السنوي، سَمه، واذكر العطل التي يتضمنها، والموسم الذي يقع ضمنه.

موقف (2):أضف إلى المعادلات الحسابية التالية كي تجعلها معادلات مختلفة لنفس الأرقام:

4 = 3 -2 + 2 +3   2-4 = 2 ÷ 3 + ½ x2

موقف(3): يوزع المدرب على الأعضاء بطاقة تشتمل ملخصاً لقصة ماوكلي فتى الأدغال، وبعد أن يقوموا بقراءتها، يطلب منهم إعادة كتابة القصة بحيث يدخلون عليها الكلمات التالية (سيارة، شبكة صيد، شرطي، حوت، ممرضة، عصير، نظارة) لجعلها أكثر إثارة.

موقف(4) كيف يمكننا أن نحل مشكلة تزاحم الناس على سيارات النقل العام ؟

وهنا يتلقى المدرب إجابات الأعضاء وتجري مناقشة جماعية، يتم من خلالها مناقشة البدائل التي طرحها الأعضاء، ويقدم المدرب تغذية راجعة. وبعد أن يتأكد المدرب من تحقيق الأعضاء لأهداف الجلسة يثني عليهم ويعززهم ويقدم لهم واجبا بيتيا.

الواجب البيتي: (<u>المدة الزمنية: ثلاثُ دقائق</u>).

أريد منكم يا أعزائي الطلبة أن تفكروا في أي شئ ممل، وكيف تجعلوه ممتعاً، وان تحضروه معكم في الجلسة القادمة.

الجلسة الثانية عشر المدة الزمنية للجلسة (50) دقيقة

الهدف العام: تنمية القوى العاطفية.

الأهداف الخاصة بالجلسة:

1- أن يظهر المتدرب اهتماما بمشاعر الآخرين وأن يقبل مودتهم وعطفهم.

2- أن يبادر المتدرب بطلب مساعدة الآخرين حول مشكلة يعاني أو يتأذى منها.

الإستراتيجية المستخدمة بالجلسة: العصف الذهني.

يتم الترحيب بالأعضاء ويتم التناقش والتحاور معهم في الواجب البيتي السابق خلال مدة زمنية قدرها (سبعُ دقائق)، وبعد ذلك يلفت أنظارهم إلى أسلوب آخر من أساليب العصف الذهني وهو أسلوب الشجرة (TTT–The Tree Technique) والذي سيتم استخدامه بالجلسة الحالية لتحقيق أهدافها، والفكرة الأساسية لهذا الأسلوب تتمثل في أن الساق في الشجرة جزء هام جداً فيها، فهو حامل للغصون والفروع والأوراق، ويمثل الساق الفكرة الأساسية التي تنطلق منها الأفكار الفرعية الأخرى. ويوضح المدرب للأعضاء أنّ طريقة استخدام هذا الأسلوب هي على النحو الآتي:

1- نحضر مجموعة من الأوراق، ثم نلصق عدداً منها بعضها ببعض بحيث تكفي المساحة لرسم شجرة كبيرة مع أوراق عديدة لها.

2- يقوم المدرب بتوزيع مجموعة من البطاقات ذات الألوان المختلفة على الأعضاء.

ويطلب من الأعضاء أن يكتبوا فكرة أو بديلا واحدا على البطاقة الواحدة.

3- ثم يوفر المدرب لاصقاً صمغياً بجانب الشجرة المرسومة، وسيبدأ الأعضاء بتثبيت البطاقات، وهذه البطاقات - التي تشتمل على أفكار الأعضاء - هي بمثابة أوراق الشجرة.

4- بعد أن ينتهي الأعضاء من تثبيت البطاقات يتم إزالة الأوراق التي تحتوي على أفكار أو بدائل ضعيفة أو مكررة أو غير أصيلة ومجدية، وما تبقى على الشجرة يمثل النتاجات الختامية (حسين، 2000). (المدة الزمنية: عشر دقائق).

وبعد أن يتأكد المدرب من فهم الأعضاء لهذا الأسلوب، يطرح عليهم الموقف التالي:

الموقف: يعمل فؤاد لدى شركة وقد ورد على لسانه ما يلي:

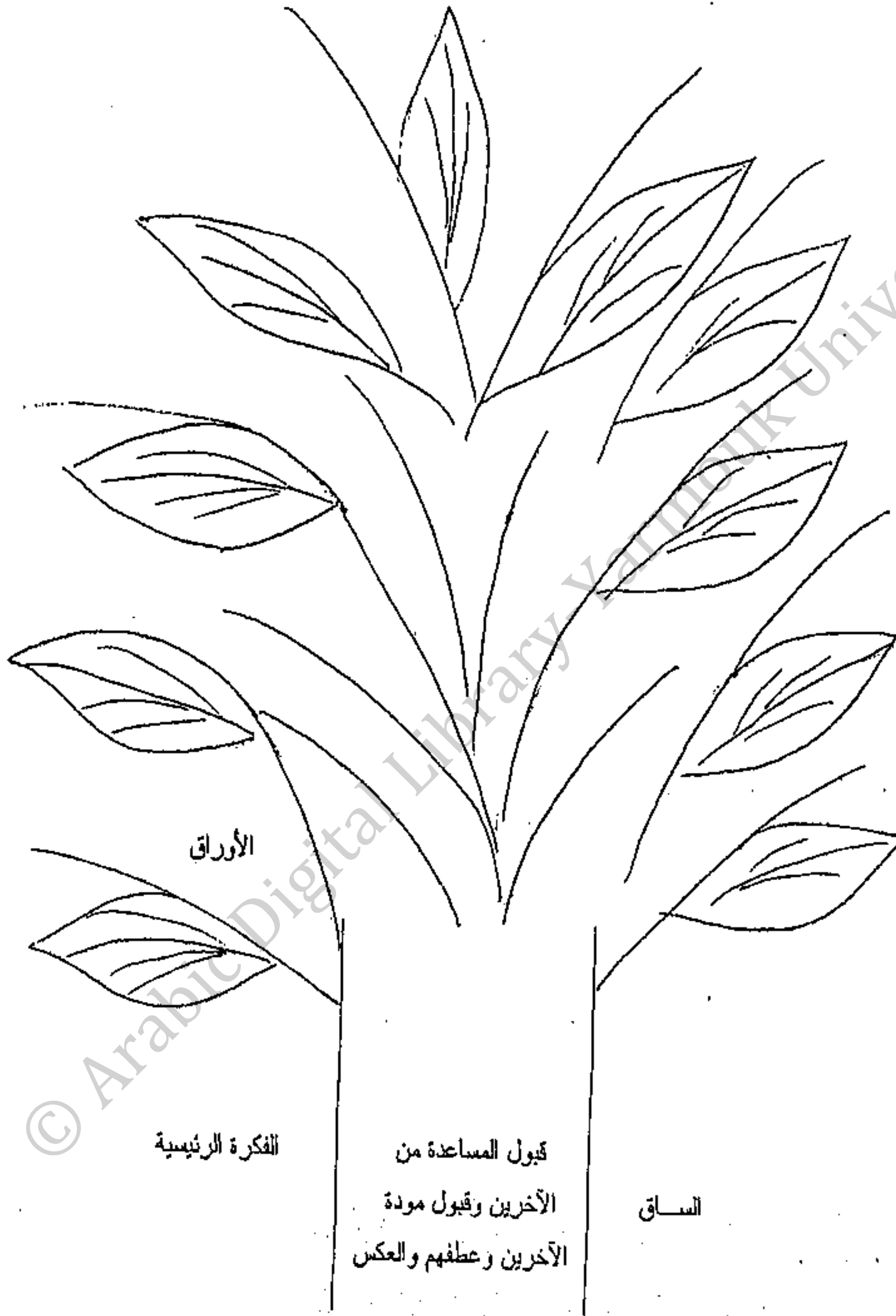
" أنا أعرف بأنه عليّ ترك عملي الحالي، ولكنني لا أعرف أين سأذهب، أو ماذا يجب أن افعل. فإن ضحكت فأنا أبدو كالأبله، وإن بكيت فقد جازفت بمظهر الشفقة، وإن حاولت الوصول إلى شئ أخر، كنت كمن يتدخل في شؤون الآخرين، وإن أبديت مشاعري فقد أجازف بمواجهة الرفض، وإن وضعت أحلامي أمام الناس فقد جازفت بالسخرية، وإن أحببت فقد لا ألقى الحب من الآخرين، وإن تقدمت إلى الأمام لمواجهة النزاعات أكون قد جازفت بالفشل(بالادينو،2002).

قدموا وجهة نظركم لمساعدة فؤاد من خلال استخدام أسلوب الشجرة لتقديم أكبر قدر من البدائل المتاحة لمعالجة الموقف؟ (المدة الزمنية: خمسَ عشرةَ دقيقة).

وهنا يدلي الأعضاء بإجاباتهم على النحو المبيَّن في الشكل رقم (10):

الأوراق

وهنا يدلي الأعضاء بإجاباتهم على النحو المبيّن في الشكل رقم (١٠) :



الشكل رقم (10)

أسلوب الشجرة (TTT-The Tree Technique) وهو إحدى أساليب العصف الذهني

وبعد أن تجري مناقشة جماعية مع الأعضاء وتتم إزالة الأوراق المكررة أو ذات البدائل غير الأصيلة وغير الفعالة، يوجه المدرب الأعضاء إلى إعادة قراءة نص المشكلة مرة أخرى وتقسيم المشكلة إلى أجزاء ثم وضع البديل الفعال لكل جزء (البدائل التي استقرت على هيكل الشجرة) على النحو الآتي: (المدة الزمنية: عشر دقائق).

النواحي التي يرغب فؤاد في الوصول إليها أو تحسينها	البدائل الفعّالة والمقترحة من أسلوب الشجرة			
	البديل الأول	البديل الثاني	البديل الثالث	البديل الرابع

وبعد أن يتم تفريغ البدائل في الجدول السابق، يتبيّن للأعضاء أن هناك اكثر من بديل لكل جزء من أجزاء المشكلة، وتجري مناقشة جماعية بين الأعضاء حول كيفية إعادة ترتيب البدائل من حيث فعاليتها وجدواها بالترتيب، ويقدم المدرب تغذية راجعة للأعضاء، ويثني عليهم ويعززهم ثم يحدد لهم واجباً بيتياً. (المدة الزمنية: خمسُ دقائق).

الواجب البيتي: إليكم أعزائي الطلبة الموقف التالي: (المدة الزمنية: ثلاثُ دقائق).

الموقف: قسّم المعلم الصف والبالغ عدد طلابه (42) طالبا إلى (6) مجموعات، وأعطى كل مجموعة موضوعا، كما حدد لكل مجموعة رئيساً يتولى عملية عرض موضوع مجموعته، إلا أن قصي رئيس المجموعة رقم(1) لديه خجل من الوقوف والشرح أمام زملائه في الصف، فهو يشعر بالتوتر إزاء هذه الوقفة المحرجة والمحدد موعدها الأسبوع المقبل.

والآن أعزائي الطلبة سأوزع عليكم البطاقات الملونة التي تمثل أوراق الشجرة، وأريـــد من كل واحد منكم في المنزل أن يكتب على البطاقة التي زودته بها فكرة أو بديلا يسهم فـــي مساعدة قصي على أداء المطلوب منه وأن يحضر البطاقة معه في الجلسة القادمة لكي نلصقها على هيكل الشجرة ونرى أياً من البطاقات هو الأكثر فعالية والأجدى نفعاً تجاه الموقف.

الجلسة الثالثة عشر **المدة الزمنية للجلسة (50) دقيقة**

الهدف العام: التحلي بمعرفة مهنية جيدة.

الأهداف الخاصة بالجلسة:

1- أن يسمي المتدرب على الأقل شيئاً واحداً يريد أن يعمله أو يمتهنه في حياته.

2- أن يعرف المتدرب كيفية اختيار مهنته المستقبلية.

3- أن يذكر المتدرب مهارة أو أكثر تساعده على النجاح في مهنته المختارة.

4- أن يستخلص استنتاجات وتعميمات حول واقع الحياة المهنية.

الإستراتيجية المستخدمة بالجلسة: تحليل الوسائل والغايات.

بعد أن يرحب المدرب بالأعضاء ومناقشة الواجب البيتي معهم خلال مدة زمنية قدرها (سبعُ دقائق)، يسعى المدرب إلى تحقيق أهداف الجلسة الحالية من خلال تقديم الموقف التالي للأعضاء.

الموقف: أحمد طالب أنهى الثانوية العامة، ويرغب في اختيار مهنة معلم صف وعندما أحضر طلب الالتحاق بالجامعة، شعر بالقلق والتوتر لأنه ليس على علم ودراية كافية بالمعايير والمتطلبات المترتبة على هذا الاختيار، كيف يمكنكم مساعدة الطالب أحمد وتزويده بالمعلومات الكافية حول معايير ومتطلبات انتقائه لهذه المهنة.

وهنا يسعى المدرب إلى حث الأعضاء على تحديد المعايير والمتطلبات التي يتوقف عليها اختيار المهنة بشكل عام، من خلال طرحه للسؤال التالي:

السؤال: هل هناك سمات يجب أن تتوفر لدى الفرد من أجل الاختيار الناجح لمهنة ما، ما هي تلك السمات ؟.. (المدة الزمنية: خمسُ دقائق).

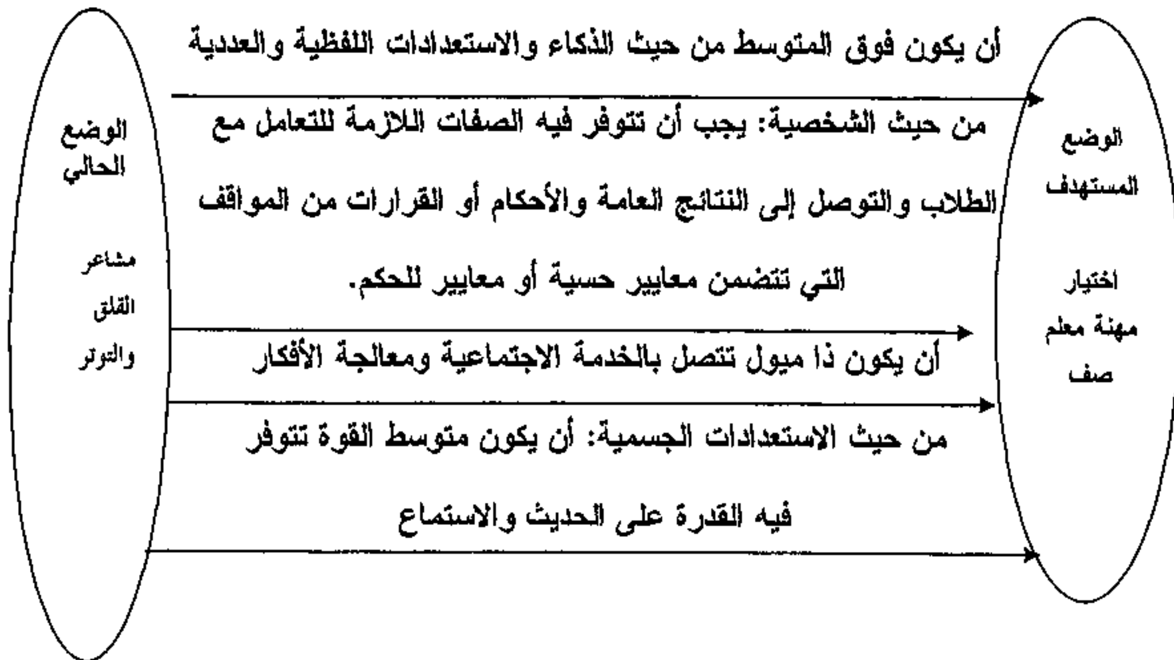
وبعد أن يدلي الأعضاء بإجاباتهم يقدم المدرب تغذية راجعة تصحيحية، حيث يبيّن للأعضاء أن كل مهنة تتطلب وجود عدد من السمات على النحو الآتي: (المدة الزمنية: خمسُ دقائق).

- سمات نفسية: مثل القدرة العقلية والاستعدادات والتحصيل والشخصية (بما في ذلك الاتجاهات والقيم والحاجات) ومستوى الدافعية.
- سمات جسمية: مثل حجم الجسم وتركيبه والقوة والصحة والاتزان الغددي ونواحي القوة والضعف عند الفرد.
- الخبرات: مثل التدريب والمهارات والهوايات وتاريخ الحياة العملية والمهارات الاجتماعية والاندماج في أدوار معينة والانصراف عن غيرها.

وبعد ذلك يطلب المدرب من الأعضاء العودة إلى نص المشكلة، ويطرح عليهم السؤال التالي:

ما هي الخصائص التي ينبغي توفرها في الطالب أحمد لاختيار مهنة معلم صف؟... (المدة الزمنية: خمسُ دقائق).

وهنا يحث المدرب الأعضاء إلى التوصل إلى المعايير والمتطلبات التي تعمل بدورها على إزالة الاختلاف بين الوضع الحالي والمستهدف للمشكلة على النحو الآتي:



المعايير التي تعمل على إزالة الاختلاف بين الوضع الحالي والمستهدف

وبعد ذلك يسعى المدرب إلى تحقيق أهداف الجلسة بحيث يطلب من كل عضو من الأعضاء أن يسمّي المهنة التي يرغب في امتهانها مستقبلاً، ويقدم المدرب للأعضاء قائمة تضم في ثناياها بعضاً من الألقاب المهنية التي يمكن للأعضاء أخذها بعين الاعتبار.(المدة الزمنية: خمسُ دقائق).

القائمة التي يقدمها المدرب

أعمال الحاسبات - أعمال التسجيل - أعمال كتابية عامة - أعمال الاتصالات العامة
أعمال المبيعات - أعمال الصناعة - أعمال التجارة - أعمال فنية - أعمال طبية
أعمال التعليم - أعمال الخدمة في المنازل - أعمال الزراعة وصيد الأسماك وأعمال الغابات
أعمال الخدمات الوقائية - أعمال البناء وحراسة المنازل - أعمال الخدمة الشخصية

وبعد ذلك يقسّم المدرب الأعضاء إلى مجموعات من حيث التشابه والاختلاف المهني، ويطلب من كل مجموعة أن تحدد المعايير والمتطلبات التي يترتب عليها الانتقاء الناجح للمهنة

ويقدم المدرب للأعضاء قائمة تضم بعض الكلمات المفتاحية التي يمكن للأعضاء أخذها بعين الاعتبار عند تحديد المعايير والمتطلبات على النحو الآتي: (المدة الزمنية: عشر دقائق).

القائمة التي يقدمها المدرب .

الاستعدادات وتشمل: الذكاء – الاستعداد اللفظي – الاستعداد العددي – الاستعداد المكاني – إدارة الأشكال الاستعداد الكتابي – التوافق الحركي – مهارة الأصابع – المهارة اليدوية – التوافق بين العين واليد والقدم.

الأمزجة وتشمل: تنوعها وعفويتها – تكرارها ودوراتها القصيرة – حدوثها في حالة تعليمات معينة – التوجيه والضبط والتخطيط – التعامل مع الناس – الانعزال – التأثير في الناس – العمل في الظروف القاسية – المعايير الحسية أو معايير الحكم – المعايير التي يمكن قياسها او تحقيقها – المشاعر والافكار والحقائق – رسم الحدود والتسامح.

- الميول وتشمل: الخدمة الاجتماعية – الروتين المحسوس – علاقات العمل – النفوذ – الأمور العلمية والفنية – الأمور المعنوية والابتكارية – الإشباع الملموس للإنتاج.

- الاستعدادات الجسمية وتشمل: القوة – التسلق والتوازن – الانحناء والركوع – المعالجة اليدوية – الكلام والسمع – البصر.

- ظروف العمل: البرد – الرطوبة – الذبذبة الصوتية – المخاطر – الغازات والروائح.

وبعد أن تدلي كل مجموعة بإجاباتها يتم التناقش والتحاور بين المجموعات بترتيب منظم من المدرب يقدم من خلالها التغذية الراجعة لأعضاء المجموعات ككل، وبهذا يتوصل كل عضو

من الأعضاء إلى استنتاجات وتعميمات حول المهنة الملائمة له وهنا يطرح المدرب السؤال التالي ويطلب من كل عضو الإدلاء بإجابته على ورقة جانبية. (المدة الزمنية: خمس دقائق).

السؤال: كيف يمكن لكل من الوالدين والأصدقاء وإعلانات الصحف ومكاتب العمل العامة والمدرسة (المدرسين – المرشدين) والمقررات الدراسية أن تقدم لك فائدة خاصة في مهنتك المختارة...

وبعد ذلك يعزز المدرب الأعضاء ويثني عليهم ثم يقدم لهم واجباً بيتياً.

الواجب البيتي:(المدة الزمنية: ثلاثُ دقائق).

أي نوع من الحياة العملية تتوقع الآن أن تمارس، حـــدد المتطلبـــات والمعـــايير التـــي ستمكنك من بلوغ هدفك المهني المختار ؟.

ملحق رقم (2)

مقياس تقدير السمات الانفعالية – السلوكية عند الطلبة وفقاً لتقدير المعلم

أخي معلم الصف... المحترم

تشمل الاستبانة المرفقة على (52) فقرة تقيس السمات الانفعالية السلوكية عند الطلبة الذكور والإناث في الصف الأول الثانوي.

يرجى قراءة كل فقرة وتقدير سمات الطالب/الطالبة الانفعالية – السلوكية المكتوب اسمه/اسمها في رأس الصفحة. بحكم معرفتك بالطالب المذكور، بوضع إشارة (X) أمام كل فقرة وتحت المستوى الذي تراه ينطبق عليه/ عليها، علماً بأن تقديراتك ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط وسيتعامل معها الباحث بسرية تامة.

شاكراً لك تعاونك

الرقم	العبارة	تنطبق بدرجة عالية	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة منخفضة	لا تنطبق نهائيا
مقياس تقدير المعلم لدرجة تمثل الطالب بالسمات الآتية					
		معايير التقييم			
1	يُبدي شعورا بالانتماء إلى العائلة				
2	يثق بشخص مهم في حياته				
3	يتقبل الاحتضان (العناق)				
4	يشارك في نشاطات المجتمع				
5	يثق بذاته				
6	يعترف بالمشاعر المؤلمة				
7	يحافظ على علاقات عائلية إيجابية				
8	يظهر روحاً مرحة				
9	يطلب المساعدة عند الحاجة				
10	يستطيع أن يملك نفسه عند الغضب				
11	يتواصل مع والديه حول سلوكه بالمنزل				
12	يظهر ندما للسلوك الذي يـؤذي أو يـزعج الآخرين				
13	يظهر اهتماما بمشاعر الآخرين				
14	يكمل المهمات المطلوبة منه حالا				
15	يتفاعل إيجابيا مع الوالدين				
16	يستجيب للاحباطات بشكل هادئ				
17	يأخذ بالاعتبار نتائج سلوكه الخاص				
18	يتقبل النقد				
19	يشارك في النشاطات الدينية				
20	يظهر المهارات الصحية الملائمة لعمره				
21	يطلب الدعم من الأقران والأصدقاء				
22	يستمتع بهواية معينة				
23	يناقش المشاكل مع الآخرين				
24	يكمل المهام المدرسية في الوقت المحدد				
25	يقبل حميمية الآخرين وقربهم منه				
26	يحدد مشاعره الخاصة				
27	يحدد قواه الشخصية				
28	يتحمل مسؤولية أعماله الخاصة				

29	يتفاعل إيجابيا مع زملائه				
30	يخسر اللعبة بروح رياضية				
31	يكمل واجبه البيتي بانتظام				
32	يتمتع بشعبية بين زملائه				
33	يصغي للآخرين				
34	يظهر مودة للآخرين				
35	يعترف بالخطأ				
36	يشارك في النشاطات العائلية				
37	يتقبل الإجابة " بلا "				
38	يبتسم في أغلب الأحيان				
39	ينتبه في غرفة الصف				
40	يحل مسائل الرياضيات ضمن أو فوق مستوى صفه				
41	يقرأ ضمن أو فوق مستوى صفه				
42	يتحمس للحياة				
43	يحترم حقوق الآخرين				
44	يشارك الآخرين ممتلكاته				
45	يمتثل للقوانين في المنزل				
46	يعتذر من الآخرين عندما يخطئ				
47	يدرس للاختبارات				
48	يتحدث حول المظاهر الإيجابية للحياة				
49	يتعاطف مع الآخرين				
50	يستخدم لغة ملائمة				
51	يحضر للمدرسة بانتظام				
52	يستخدم مهارات اخذ الملاحظة والاستماع في المدرسة				

ملحق رقم (3)

مقياس تقدير السمات الانفعالية – السلوكية عند الطلبة وفقاً لتقدير الوالد

أخي والد الطالب/الطالبة.. المحترم

تشمل الاستبانة المرفقة على (57) فقرة تقيس السمات الانفعالية السلوكية عند ابنك ابنتك في الصف الأول الثانوي.

يرجى قراءة كل فقرة وتقدير سمات ابنك/ابنتك الانفعالية – السلوكية، بوضع إشارة (X) أمام كل فقرة وتحت المستوى الذي تراه ينطبق عليه/عليها، علماً بأن تقديراتك ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط وسيتعامل معها الباحث بسرية تامة.

شاكراً لك تعاونك

مقياس تقدير الوالد لدرجة تمثل الطالب بالسمات الآتية					
الرقم	العبارة	معايير التقييم			
		تنطبق بدرجة عالية	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة منخفضة	لا تنطبق نهائيا
1	يُبدي شعورا بالانتماء إلى العائلة				
2	يثق بشخص مهم في حياته				
3	يتقبل الاحتضان (العناق)				
4	يشارك في نشاطات المجتمع				
5	يثق بذاته				
6	يعترف بالمشاعر المؤلمة				
7	يحافظ على علاقات عائلية إيجابية				
8	يظهر روحاً مرحة				
9	يطلب المساعدة عند الحاجة				
10	يستطيع أن يملك نفسه عند الغضب				
11	يتواصل مع والديه حول سلوكه بالمنزل				
12	يظهر ندما للسلوك الذي يؤذي أو يزعج الآخرين				
13	يظهر اهتماما بمشاعر الآخرين				
14	يكمل المهمات المطلوبة منه حالا				
15	يتفاعل إيجابيا مع الوالدين				
16	يستجيب للاحباطات بشكل هادئ				
17	يأخذ بالاعتبار نتائج سلوكه الخاص				
18	يتقبل النقد				
19	يشارك في النشاطات الدينية				
20	يظهر المهارات الصحية الملائمة لعمره				
21	يطلب الدعم من الأقران والأصدقاء				
22	يستمتع بهواية معينة				
23	يناقش المشاكل مع الآخرين				
24	يكمل المهام المدرسية في الوقت المحدد				
25	يقبل حميمية الآخرين وقربهم منه				
26	يحدد مشاعره الخاصة				
27	يحدد قواه الشخصية				
28	يتحمل مسؤولية أعماله الخاصة				
29	يتفاعل إيجابيا مع زملائه				
30	يخسر اللعبة بروح رياضية				

الرقم	العبارة	معايير التقييم			
		تنطبق بدرجة عالية	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة منخفضة	لا تنطبق نهائيا
31	يكمل واجبه البيتي بانتظام				
32	يتمتع بشعبية بين زملائه				
33	يصغي للآخرين				
34	يظهر مودة للآخرين				
35	يعترف بالخطأ				
36	يشارك في النشاطات العائلية				
37	يتقبل الإجابة " بلا "				
38	يبتسم في أغلب الأحيان				
39	ينتبه في غرفة الصف				
40	يحل مسائل الرياضيات ضمن أو فوق مستوى صفه				
41	يقرأ ضمن أو فوق مستوى صفه				
42	يتحمس للحياة				
43	يحترم حقوق الآخرين				
44	يشارك الآخرين ممتلكاته				
45	يمتثل للقوانين في المنزل				
46	يعتذر من الآخرين عندما يخطئ				
47	يدرس للاختبارات				
48	يتحدث حول المظاهر الإيجابية للحياة				
49	يتعاطف مع الآخرين				
50	يستخدم لغة ملائمة				
51	يحضر للمدرسة بانتظام				
52	يستخدم مهارات اخذ الملاحظة والاستماع في المدرسة				
	المقياس الفرعي لقوة المهنة				
53	يمكن أن يسمي مهنة واحدة أو هدف واحد				
54	يظهر تفاؤلاً بشأن المستقبل				
55	يخطط بفعالية لمستقبله أو مستقبلها				
56	يظهر مهارة مهنية محددة				
57	يظهر أهدافا مهنية محددة				

ملحق رقم (4)

مقياس تقدير السمات الانفعالية – السلوكية عند الطلبة وفقاً لتقديراتهم لأنفسهم

عزيزي الطالب/الطالبة..............................

تشمل الاستبانة المرفقة على (57) فقرة تقيس السمات الانفعالية السلوكية عندك، يرجى قراءة كل فقرة وتقدير سماتك الانفعالية – السلوكية، بوضع إشارة (X) أمام كل فقرة وتحت المستوى الذي تراه ينطبق عليك، علماً بأن تقديراتك ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط وسيتعامل معها الباحث بسرية تامة.

شاكراً لك تعاونك

مقياس تقدير الطلبة لأنفسهم لدرجة تمثلهم بالسمات الآتية					
الرقم	العبارة	معايير التقييم			
		تنطبق بدرجة عالية	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة منخفضة	لا تنطبق نهائيا
1	تشعرني عائلتي أنني شخص مرغوب به				
2	أثق بشخص واحد على الأقل				
3	لا أمانع أن يعانقني الناس				
4	أشارك في النشاطات الاجتماعية				
5	أثق بنفسي				
6	أخبر شخصاً أخر عندما تتعرض مشاعري للأذى				
7	أنسجم بشكل جيد مع عائلتي				
8	لديّ روح الدعابة				
9	أطلب المساعدة عندما أحتاجها				
10	أستطيع التعبير عن غضبي بشكل صحيح				
11	نتحدث أنا ووالداي حول كيفية تصرفي في المنزل				
12	أعتذر للآخرين إذا تسببت في أذى أو إزعاج لهم				
13	أهتم بما يشعر به الآخرون				
14	أكمل المهام عندما تطلب مني				
15	أنسجم بشكل جيد مع والداي				
16	عندما تتعرض مشاعري للأذى أبقى هادئا				
17	أفكر في عواقب الفعل قبل أن أقرر القيام به				
18	أتقبل النقد				
19	أذهب إلى النشاطات الدينية				
20	أحافظ على نظافة نفسي				
21	أطلب المساعدة من أصدقائي				
22	لديّ هواية استمتع بها				
23	عندما تكون لدي مشكلة أتحدث مع الآخرين حولها				
24	أنجز واجباتي المدرسية في الوقت المحدد				
25	اشعر بمودة الآخرين وقربهم مني				
26	أعرف متى أكون سعيدا ومتى أكون حزينا				
27	أعرف ما أعمل بشكل جيد				
28	أتحمل مسؤولية أعمالي				
29	أنسجم مع أخوتي وأخواتي				
30	عندما أخسر اللعبة أتقبل ذلك بروح رياضية				

الرقم	العبارة	تنطبق بدرجة عالية	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة منخفضة	لا تنطبق نهائيا
		معايير التقييم			
31	أكمل واجباتي البيتية				
32	أنا محبوب من أقراني الآخرين				
33	أنا مستمع جيد				
34	أشعر الناس متى أحبهم				
35	عندما ارتكب خطأ، أعترف بذلك				
36	أشارك عائلتي في عمل الأشياء				
37	أتقبل عندما يقول لي الآخرون " لا "				
38	أبتسم كثيرا				
39	انتبه في غرفة الصف				
40	أنا جيد في الرياضيات				
41	أنا جيد في القراءة				
42	أستمتع بالعديد من الأشياء التي أعملها				
43	أحترم حقوق الآخرين				
44	أشارك الآخرين فيما يقومون به				
45	أمتثل للقوانين في البيت				
46	عندما أفعل فعلاً خطأ، أعتذر عنه				
47	أدرس للاختبارات				
48	عندما تحدث لي أشياء جيدة، أخبر الآخرين بها				
49	أنا لطيف مع الآخرين				
50	استخدم لغة ملائمة				
51	أحضر للمدرسة يوميا				
52	أصغي في الصف وأكتب أشياء تساعدني في التذكر اللاحق				
	المقياس الفرعي لقوة المهنة				
53	أستطيع أن أسمّي على الأقل شيئا واحدا أريد أن اعمله في حياتي				
54	مستقبلي يبدو جيدا				
55	لديّ خطة لمهنتي المستقبلية				
56	لديّ مهارة ستساعدني على النجاح في عمل جيد				
57	اعرف ما أريد أن اعمله لمهنة ما				

ملحق رقم (5)

مقياس دافعية التعلم

عزيزي الطالب/الطالبة..............................

الفقرات التالية وعددها ست وثلاثون فقرة، صممت لتعكس وجهة نظـرك الشخـصية تجاهها، وقد وضع لكل فقرة خمس فئات من الاستجابة، لتختار من بينها ما هو أقـرب إلـى وجهة نظرك، لذا يرجى منك قراءتها بعناية، ووضع إشارة (X) في المكان المناسـب أمـام الفقرة التي ينطبق مضمونها عليك، والإجابة بكل صراحة ووضوح، وعدم ترك أية فقرة دون إجابة، علماً أنه ليس هناك إجابة صحيحة أو خاطئة، وما تدلي به من معلومات سـيكون فـي منتهى السرية، ولن يطلع عليه أحد، ولن يستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شاكراً لك تعاونك

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	*أشعر بالسعادة عندما أكون موجوداً بالمدرسة*					
2	يندر أن يهتم والدي بعلاماتي المدرسية					
3	أفضل القيام بالعمل الدراسي ضمن مجموعة من الزملاء على أن أقوم به منفردا					
4	اهتمامي ببعض المواضيع الدراسية يؤدي إلى إهمال كل ما يدور حولي					
5	استمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمه في المدرسة					
6	لدي النزعة إلى ترك المدرسة بسبب قوانينها الصارمة					
7	أحب القيام بمسؤولياتي في المدرسة بغض النظر عن النتائج					
8	أواجه المواقف الدراسية المختلفة بمسؤولية تامة					
9	يصغي إليّ والدي عندما أتحدث عن مشكلاتي المدرسية					
10	يصعب علي الانتباه لشرح المدرس ومتابعته					
11	أشعر بأن غالبية الدروس التي تقدمها المدرسة غير مثيرة					
12	أحب أن يرضى عني جميع زملائي في المدرسة					
13	أتجنب المواقف المدرسية التي تتطلب تحمل المسؤولية					
14	لا استحسن إنزال العقوبات على طلبة المدرسة بغض النظر عن الأسباب					
15	يهتم والدي بمعرفة حقيقة مشاعري تجاه المدرسة					
16	أشعر بأن بعض الزملاء في المدرسة هم سبب المشاكل التي أتعرض لها					
17	أشعر بالضيق أثناء أداء الواجبات المدرسية التي تتطلب العمل مع الزملاء في المدرسة					
18	أشعر باللامبالاة أحيانا فيما يتصل بأداء الواجبات المدرسية					
19	أشعر بالرضى عندما أقوم بتطوير معلوماتي ومهاراتي المدرسية					

					أفضل أن يعطينا المعلم أسئلة صعبة تحتاج إلى تفكير	20
					أفضل أن اهتم بالمواضيع المدرسية علـــى أي شئ آخر	21
					أحرص على أن أتقيد بالسلوك الـــذي تتطلبـــه المدرسة	22
					يسعدني أن تعطى المكافآت للطلبة بمقدار الجهد المبذول	23
					أحرص على تنفيذ ما يطلبـــه منـــي المعلمـــون والوالدان بخصوص الواجبات المدرسية	24
					كثيرا ما أشعر بأن مساهمتي في عمـــل أشـــياء جديدة في المدرسة تميل إلى الهبوط	25
					أشعر بأن الالتزام بقوانين المدرسة يخلق جـــواً دراسيا مريحا	26
					أقوم بالكثير من النشاطات المدرسية والجمعيات الطلابية	27
					لا يأبه والداي عندما أتحدث إليهما عن علاماتي المدرسية	28
					يصعب علي تكوين صداقة بسرعة مع الـــزملاء في المدرسة	29
					لدي رغبة قوية للاستفســـار عـــن المواضـــيع المدرسية	30
					يحرص والداي على قيـــامي بـــأداء واجبـــاتي المدرسية	31
					لا يهتم والداي بالأفكـــار التـــي أتعلمهـــا فـــي المدرسة	32
					سرعان ما أشعر بالملل عندما أقوم بالواجبـــات المدرسية	33
					العمل مع الزملاء في المدرســـة يمكننـــي مـــن الحصول على علامات أعلى	34
					تعاوني مع زملائي في حل واجباتي المدرســـية يعود عليّ بالمنفعة	35
					أقوم بكل ما يطلب مني في نطاق المدرسة	36

ملحق رقم (6)

أسماء أعضاء لجنة تحكيم مقياس تقدير السمات الانفعالية – السلوكية BERS-2

1- الأستاذ الدكتور شفيق علاونة	جامعة اليرموك
2- الأستاذ الدكتور عدنان فرح	جامعة اليرموك
3- الأستاذ الدكتور محمد صوالحة	جامعة اليرموك
4- الدكتور يحيى الصمادي	الجامعة الأردنية
5- الدكتورة رفعة الزعبي	الجامعة الأردنية
6- الدكتورة جيهان مطر	الجامعة الأردنية
7- الدكتور حاتم الخمرة	الجامعة الأردنية
8- الدكتور حيدر ظاظا	الجامعة الأردنية

ملحق رقم (7)
أسماء أعضاء لجنة تحكيم البرنامج التدريبي

1- الأستاذ الدكتور شفيق علاونة	جامعة اليرموك
2- الأستاذ الدكتور عدنان فرح	جامعة اليرموك
3- الدكتور نضال الشريفين	جامعة اليرموك
4- الدكتور يحيى الصمادي	الجامعة الأردنية
5- الدكتورة رفعة الزعبي	الجامعة الأردنية
6- الدكتورة جيهان مطر	الجامعة الأردنية
7- الدكتور حاتم الخمرة	الجامعة الأردنية
8- الدكتور حيدر ظاظا	الجامعة الأردنية

Tannous, Firas George Ibraheem. The effect of training on problem solving strategy based on emotional - behavioral traits on developing learning motivation. PhD thesis, Yarmouk university, 2007.

(Supervisor:Dr. Nasr Yousef Maqableh)

Abstract

The purpose of this study was to identify the effect of training on problem solving strategy based on emotional and behavioral traits on developing learning motivation . In specific, the study tried to answer the following two questions:

1. What is the effect of a problem solving strategy based on emotional - behavioral traits on developing learning motivation of a sample of low emotional-behavioral traits high school students?
2. Are there significant differences in the effect of problem solving strategy based on emotional - behavioral traits on developing learning motivation on the sixth dimensions of learning motivation scale among a sample of high school students having low emotional-behavioral traits due to gender, group and interaction between them?

To answer the study questions, a sample of (48) male and female students were chosen from those having low emotional – behavioral traits based on their scores on BERS-2. The study sample was randomly divided into two groups, an experimental group consisting of (24) male and female students and a control group consisting of (24) male and female students after verifying the equality of the experimental and control groups on the pretest for learning motivation administrated for both study groups.

Two measures were also used in this study; the first is the Arabic version of learning motivation scale to measure learning motivation level for both experimental and control group before and after applying the program. The second measure is the (BERS-2) after being translated into

Arabic and adapted to the Jordanian envirement. Reliability and validity coefficients were calculated for (BERS-2) to identify low learning motivation students. .

To achieve the objective of the study, a training program based on the sixth dimensions of the emotional – behavioral traits assessment measure was developed, where subjects of the experimental group were trained on these dimensions using brainstorming and analysis of means and ends . the training program consisted of (13) training sessions, each lasting for (50) minutes each for four weeks(three sessions each week).

ANOVA test and MANOVA analysis of post test for the wholel measurement of learning motivation showed an effect of the training program on developing learning motivation of the study sample, in favor of the experimental group.

With respect the sixth sub-dimensions for learning motivation scale, the results showed that there are significant differences between males and females on the fifth dimension of learning motivation measure (obedience), in favor of females, while significant differences were found ($0.05 \geq \alpha$) between males and females on the third dimension(sociability), in favor of males. No significant differences were found between males and females on the other four dimensions (inclination, warmth, competence and responsibility) on learning motivation measure. Significant differences were found ($0.05 \geq \alpha$) for gender and group interaction on the post test for learning motivation on the third dimension of learning motivation (sociability), in favor of males. Significant differences ($0.05 \geq \alpha$) were found in interaction between the gender and group on the post test for learning motivation between males and females on the fifth dimension of the learning motivation sociability (obedience), in favor of females.

Key words: Emotional- behavioral traits, Problem solving strategy, Brainstorming, Analysis of means and ends .